

PELKKÄÄ PAKKORUOTSIA?

Tamperelaisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen opiskelumotivaatio

Tiina Knight

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Elokuu 2013

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälainen on tamperelaisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatio ja minkälaisia eroja motivaatiossa esiintyy eri ryhmien välillä. Tutkimus oli luonteeltaan kvantitatiivinen. Ruotsin opiskelumotivaation rakennetta kartoitettiin kyselylomakkeella, joka mittasi Kantelisen (1995; 2004b) määrittelemiä neljää motivaation ulottuvuutta. Ulottuvuudet ovat oma-kohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun, työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio, kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio ja itsensä kehittämisen orientaatio.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli kolme tieteenalayksikköä Tampereen yliopistosta (johtamiskorkeakoulu, kasvatustieteiden yksikkö sekä kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö) ja kaksi tiedekuntaa Tampereen teknillisestä yliopistosta (automaatio-, kone- ja materiaalitekniikan tiedekunta sekä tieto- ja sähkötekniikan tiedekunta). Vastaajia oli yhteensä 187. Aineiston tilastollinen käsittely ja analyysi suoritettiin IBM SPSS Statistics 20 -tilasto-ohjelmalla. Aineiston kuvailussa ja ryhmien välisessä vertailussa hyödynnettiin ristiintaulukointia, t-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysia.

Tutkimustulokset osoittivat, että tamperelaiset yliopisto-opiskelijat suhtautuvat kaiken kaikkiaan keskimääräisen neutraalisti ruotsin opiskeluun. Vahvimpana motivaation ulottuvuutena esiintyi oma-kohtainen kiinnostus ruotsin opiskeluun, eli ruotsin opiskelua pidettiin kiinnostavana ja miellyttävänä, ja opiskelijat olivat halukkaita opiskelemaan ruotsia myös vapaaehtoisesti. Sen sijaan omakohtaisen kiinnostuksen taustalla olevat kolme muuta motivaatio-orientaatiota esiintyivät heikkoina. Tämä tarkoittaa, etteivät vastaajat kokeneet ruotsin opiskelusta olevan hyötyä työelämän kielitaitotarpeiden, aitojen viestintätilanteiden tai itsensä kehittämisen kannalta. Ryhmien välisen vertailun perusteella puolestaan voi todeta, että naiset, 18–20-vuotiaat ja hyvin ruotsin ylioppilaskokeessa menestyneet opiskelijat olivat motivoituneempia ruotsin opiskeluun kuin miehet, yli 20-vuotiaat opiskelijat sekä opiskelijat, joilla oli alhainen ruotsin ylioppilaskokeen arvosana tai jotka eivät olleet osallistuneet ruotsin ylioppilaskokeeseen. Tiedekuntien ja yksiköiden välinen vertailu osoitti, että Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun opiskelijoiden motivaatio oli kaikilla motivaation ulottuvuuksilla merkittävästi korkeampi kuin Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden. Työelämässä pärjäämiseen liittyvän instrumentaalisen orientaation osalta johtamiskorkeakoulun opiskelijat olivat kaikkien muiden yksiköiden ja tiedekuntien opiskelijoita motivoituneempia.

Ryhmien väliset erot osoittavat, ettei ole tarkoituksenmukaista puhua yliopisto-opiskelijoiden yhteisestä ruotsin opiskelumotivaatiosta, vaan erilaiset taustatekijät vaikuttavat motivaatioon. Lisäksi tulosten perusteella voi todeta, että yksikielisellä Tampereella ruotsin opiskelun pakollisuus ei ole merkittävä ruotsin opiskelumotivaatiota laskeva tekijä. Opetuksen haasteena on ennemminkin osoittaa ruotsin kielen taidosta olevat käytännön hyödyt yliopisto-opiskelijoille.

Asiasanat: motivaatio, kielet, opiskelumotivaatio, ruotsin kieli, korkeakouluopiskelu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	2
2	RUOTSIN KIELI SUOMESSA.....	6
2.1	Toinen kansalliskieli.....	6
2.2	”Pakkoruotsi” ja ”virkamiesruotsi”	8
2.3	Työelämän kielitaitovaatimukset.....	12
3	MOTIVAATIO JA KIELEN OPISKELU	14
3.1	Motivaatio ja oppiminen	14
3.2	Vieraan kielen opiskelumotivaatio	16
3.3	Ruotsin kielen opiskelumotivaatio Suomessa	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
4.1	Tutkimuksen lähtökohdat	29
4.2	Aineiston käsittely ja analyysi.....	32
4.3	Tutkimuksen arviointia.....	38
5	RUOTSIN OPISKELUMOTIVAATION RAKENNE.....	44
5.1	Motivaation ulottuvuuksien esiintyminen	44
5.2	Omaehtoainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun	47
5.3	Työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio	49
5.4	Kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio	52
5.5	Itsensä kehittämisen orientaatio	55
6	TAUSTATEKIJÖIDEN YHTEYS MOTIVAATIOON	57
6.1	Sukupuoli	57
6.2	Koulutusala.....	60
6.3	Ikä.....	64
6.4	Ruotsin ylioppilaskoe	67
7	POHDINTA.....	71
	LÄHTEET	77
	LIITE. KYSELYLOMAKE	84

1 JOHDANTO

Tuskin mikään muu koulun oppiaine herättää suomalaisissa yhtä voimakkaita tunteita ja kiihkeää keskustelua kuin ruotsin kieli. Vaikka yleinen kieli-ilmapiiiri maassamme onkin huomattavasti parempi kuin useissa muissa kaksi- tai monikielisissä maissa (ks. Svenskt i Finland 2003, 14), on ruotsin asema Suomessa jatkuvasti kiivaan keskustelun kohteena. Ominaista tälle keskustelulle on, että faktaperäisyyden ja asiallisuuden sijaan se on usein hyvinkin tunnepohjaista väittelyä. Keskustelu herää ja saa paljon tilaa mediassa säännöllisesti muutaman vuoden välein. (Kantelinen 2004a, 15.)

Kiihkeässä kielikeskustelussa käytetyt argumentit eivät juuri ole muuttuneet vuosien saatossa. Ruotsin kielen erityisaseman vastustajat ovat perustelleet kielteisen kantansa muun muassa sillä, että suomenruotsalaisten osuus koko väestöstä on vain alle kuusi prosenttia, joten ruotsin kielen asema ja oikeudet Suomessa ovat kohtuuttomia ja suomenruotsalaiset etuoikeutettu yläluokka. Pohjoismaisessa yhteistyössä tulisi heidän mukaansa käyttää viestintäkielenä englantia, jottei suomen kieli kokisi syrjintää. Ruotsin kielen aseman puolestapuhujat taas vetoavat Suomen historialliseen ja kulttuuriseen kaksikielisyyteen ja puhuvat ruotsin kielestä luonnollisena siltana Pohjolaan. (Herberts 1996, 28–32.) Kansalliskieliselvityksessä (2011, 8–9) korostetaan myös sitä, että ruotsin kansalliskielen aseman vuoksi kielen osaaminen kuuluu yleissivistykseen ja että kummankin kansalliskielen osaamisen perusteet juontavat juurensa syvältä kulttuuriperinnöstämme eivätkä ainoastaan kielilainsäädännöstä tai tiettyjen ammattien kielitaitovaatimuksista. Kieliryhmien välinen yhteisyys on suurempi kuin niiden erillisyyys, ja kaikille yhteinen kulttuuriperintö näkyy esimerkiksi kielten käsitteissä ja monilla elämäniloilla kuten uskonnossa, kirjallisuudessa, musiikissa ja urheilussa.

”Pakkoruotsikeskustelu” eli keskustelu ruotsin asemasta koulujärjestelmässämme kaikille yhteisenä oppiaineena on niin ikään tunnelatausten sävyttämää. Nordqvist Palviaisen ja Jauhojärvi-Koskelon (2009, 131) mukaan ruotsin opiskeluun liitettyä sana *pakollinen* on erittäin vahvasti latautunut: ”Kaikki pakollinen on ikävää”, totesi eräs yliopisto-opiskelija heidän tutkimuksessaan. Helsingin Sanomat (2013a, A14) uutisoi keväällä 2013, että useat ruotsin opiskelun vapaaehtoisuutta kannattavat järjestöt ovat aloittaneet mittavan kampanjan kerätäkseen nimiä pakkoruotsin poistamiseen tähtäävään kansalaisaloitteeseen. Tuoreen kyselyn mukaan 63 prosenttia suomalaisista, miehet etunenässä, kannattaakin ruotsin opiskelun muuttamista vapaaehtoiseksi (HS 2013b, A9).

Pakkoruotsista keskusteltaessa kovaäänisimmät kannanotot ovat yleensä kielteisesti sävyttyneitä (Kantelinen 2000, 339), ja usein kielteiset tunteet työntävät sivuun kaikki järkisyyt, jotka puoltavat ruotsin kielen opiskelua (Kantelinen 1995, 27). Vaatimusta ruotsin opintojen valinnaisuudesta perustellaan sillä, että ruotsin taito ei ole kaikille ja kaikkialla maassamme tarpeellinen suomenruotsalaisten pienen väestönosuuden vuoksi (Kärkkäinen 1993, 121), ja pakollisen ruotsin opetuksen sanotaan vievän resursseja tärkeämpänä pidetyiltä eurooppalaisilta ja aasialaisilta kieliltä (Rönnberg 2010). Lisäksi on esitetty, että kieltä ei pitäisi tuputtaa heikoille ja epämotivoituneille opiskelijoille (Herberts 1996, 31), vaan oppiaineen valinnaisuus lisääisi kiinnostusta sitä kohtaan ja täten takaisi riittävän ruotsin kielen hallinnan maassamme (Kärkkäinen 1993, 121). Ruotsin opetusta ja oppimateriaaleja on myös moitittu kankeiksi, tylsiksi ja vanhanaikaisiksi, mikä osaltaan heikentää oppimistuloksia (Södergård 1999, 252) ja aiheuttaa kielteisiä oppimiskokemuksia (Kantelinen 2000, 351).

Edellä esitetyn kaltaisen julkisen keskustelun voi perustellusti olettaa vaikuttavan kielteisesti sekä oppilaiden opiskelumotivaatioon että ruotsin kielen opettajien työmotivaatioon (Kärkkäinen 1993, 138). Esimerkiksi ylioppilaskoeuudistuksen aikainen keskustelu ja ruotsin kokeen muuttuminen vapaaehtoiseksi on saattanut antaa opiskelijoille viestin, että ruotsin osaaminen on tarpeetonta ja ruotsin opiskelu helposti korvattavissa jollain muulla aineella (Palviainen 2010b).

Vaikka pakkoruotsia vastaan on esitetty kiivaita kannanottoja, löytyy myös kaikille yhteistä ruotsin opiskelua puoltavia perusteita. Hufvudstadsbladetin (2013) mukaan suurin osa suomalaisista, itäsuomalaisista lukuun ottamatta, yhä valitsisi ruotsin opiskelun, mikäli vaihtoehtona olisi pakollinen venäjän opiskelu. Palviainen (2011, 103–105) puolestaan tarkastelee kattavasti, minkälaisia seurauksia ruotsin opiskelun muuttaminen valinnaiseksi saisi aikaan sekä suomen- ja ruotsikielisten yksilöiden että koko yhteiskunnan kannalta. Ensinnäkin suomenkieliset joutuisivat epätasa-arvoiseen asemaan jatkokoulutusedellytyksien ja julkisella sektorilla työskentelyn mahdollisuuksien suhteen, mikäli osa kunnista päättäisi resurssisyistä johtuen olla tarjoamatta vapaaehtoista ruotsin opetusta peruskoulussa. Myös koululaisten omat valinnat ja suhtautuminen ruotsin kieleen voisivat aiheuttaa sukupuoleen ja alueisiin liittyviä vinoumia, jos lukioon ja yliopistoon suuntautuvat koululaiset ja tytöt opiskelisivat valinnaista ruotsia ahkerammin kuin ammatilliseen koulutukseen tähtäävät ja pojat. Ruotsin muuttaminen vapaaehtoiseksi peruskoulussa aiheuttaisi todennäköisesti dominoreaktion koulutuksessa ja johtaisi siihen, että myös myöhemmillä koulutusasteilla ruotsin tulisi olla vapaaehtoinen aine. Korkea-

koulutuksen tasolla tämä tarkoittaisi, ettei kielitaitolain noudattaminen olisi mahdollista, ja näin ollen he, jotka eivät opinnoissaan ole osoittaneet vähintään tyydyttävää toisen kotimaisen kielen taitoa, joutuisivat epätasa-arvoiseen asemaan julkisten virkojen täytössä. On myös mahdollista, että pitemmällä aikavälillä tämä kumoaisi suomalaisen koulutusjärjestelmän tasa-arvoistavan vaikutuksen ja synnyttäisi Suomeen uuden, molempia kotimaisia kieliä hallitsevan eliitin, jolla olisi paremmat mahdollisuudet työllistyä etenkin Pohjoismaiseen yhteistyöhön liittyviin julkisen sektorin virkoihin. Ruotsinkielisten kannalta muutos puolestaan vaarantaisi perustuslaissa määrätyn oikeuden käyttää äidinkieltään tuomioistuimessa tai muiden viranomaisten kanssa asioidessa, mikäli virkoihin ei enää löytyisi päteviä, ruotsinkielentaitoisia hakijoita.

Koska ruotsin kieli ja sen opiskelu on tunteita herättävä aihe, ruotsin opiskelumotivaatiota ja opiskelijoiden asenteita ruotsin kieltä kohtaan on tutkittu kattavasti koko suomalaisen koulutuspolun varrelta: peruskoulussa, lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakoulussa (esim. Kärkkäinen 1993; Mustila 1990; Kantelinen 1995; Haagensen 2007). Monet tutkimuksista pyrkivät löytämään keinoja kehittää ruotsin opetuksen suunnittelua, opetusta käytännön luokkahuonetasolla sekä opettajien koulutusta, ja taustatajatuksena on, että suomalaiset opiskelijat eivät ole kovinkaan motivoituneita opiskelemaan ruotsia. Motivaation puute voi johtua esimerkiksi siitä, että opiskelija ei usko pystyvänsä oppimaan ruotsia tai on varma, ettei tule koskaan tarvitsemaan ruotsin kielen taitoa. (Ks. esim. Kantelinen 1995, 16–17.) Kantelinen (2004a, 15) kuitenkin muistuttaa, että motivaatio ja asenteet vaihtelevat muun muassa sukupuolen ja opiskelukontekstin mukaan – ei siis ole perusteltua puhua yleisesti suomalaisten ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta.

Tällä tutkimuksella pyrin selvittämään, miten tamperelaiset yliopisto-opiskelijat suhtautuvat ruotsin kieleen ja millainen heidän ruotsin opiskelumotivaationsa on. Tarkastelen ruotsin opiskelumotivaatiota ruotsinopetuskontekstin ulkopuolella. En siis pyri selvittämään, mitä mieltä opiskelijat ovat yliopiston ruotsin kurssien opetusjärjestelyistä, opettajista tai kurssien sisällöistä, vaan tarkoituksenani on saada selville, ovatko opiskelijat ylipäättään kiinnostuneita ruotsin opiskelusta ja pitävätkö he sitä mielekkäänä tai tärkeänä. Tutkin myös, mitkä syyt ovat kiinnostuksen takana: uskovatko opiskelijat tarvitsevänsä ruotsin kieltä tulevaisuudessa esimerkiksi työelämässä, haluavatko he tutustua suomenruotsalaisiin ja näiden kulttuuriin, tai pitävätkö he kielitaitoa osana yleisivistystä. Ja kuten yllä on todettu, monenlaiset taustatekijät vaikuttavat opiskelumotiva-

tion, joten pyrin lisäksi selvittämään, minkälaisia eroja motivaatiossa esiintyy eri ryhmien välillä.

Tässä tutkielmassa pyrin löytämään vastauksen seuraaviin kysymyksiin:

- 1. Millainen on tamperelaisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen opiskelumotivaation rakenne?**
- 2. Millaiset taustatekijät vaikuttavat ruotsin opiskelumotivaatioon?**

Esittelen aluksi luvussa 2 ruotsin kielen tämänhetkistä asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa sekä koulutuksen ja työelämän alueella. Seuraavaksi kolmannessa luvussa käsittelen motivaation käsitettä ja erityisesti vieraan kielen opiskelumotivaatiota, sen tutkimista ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Vieraan kielen opiskelumotivaatio on tutkittu aihe sekä Suomessa että ulkomailla, ja esittelen tutkimuksen kenttää pitkään hallinneen Gardnerin ja Lambertin (1972) sosiaalipsykologisen mallin, jota useat tutkijat ovat hyödyntäneet ja kehittäneet soveltumaan erilaisiin ympäristöihin ja opiskelukonteksteihin. Tutkimusmateriaalin keruuta, käytettyjä menetelmiä ja tutkimuksen etenemistä kuvailen tarkemmin luvussa 4. Tutkimuksen toteutuksessa ja tulosten raportoinnissa noudattelen Kantelisen (1995; 2004b) tutkimuksia, sillä hänen kehittämänsä ruotsin opiskelumotivaation rakenteen mittari on todettu toimivaksi opiskelumotivaatiotutkimuksessa monessa eri suomalaisessa koulutuskontekstissa ja myös itse ruotsin kielen opetuksen ulkopuolella. Luvuissa 5 ja 6 esittelen tutkimustulokset ja pyrin vastaamaan edellä esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Lopuksi seitsemännessä luvussa tarkastelen tutkimusta kokonaisuutena ja pohdin tulosten sovellettavuutta ja tutkimuksen herättämiä mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

2 RUOTSIN KIELI SUOMESSA

Tämä ruotsin kielen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa käsittelevä luku toimii taustana tutkimusaiheelleni. Pyrin antamaan käsityksen siitä, millainen ruotsin kielen asema maassamme on ja miten se vaikuttaa yksilöön etenkin koulutuksen ja työelämän saralla.

2.1 Toinen kansalliskieli

Ruotsin kielellä on historiallisesti vahva asema Suomessa, ja sitä on puhuttu maassamme keskiajalta lähtien (McRae 2007, 14). Ruotsi oli hallinnon ja virkamiesten kieli 1800-luvun puoliväliin saakka, ja vuonna 1919 se määrättiin Suomen toiseksi kansalliskieleksi, kun suomen kieli oli saanut virallisen kansalliskielen aseman jo aiemmin, vuonna 1863 (Kettunen 2004a, 18). Kansalliskieliselvityksessä (2011, 8) korostetaan, että suomen ja ruotsin kansalliskielten asemalla on yhteiskunnallisesti suuri merkitys. Se osoittaa, että kielet eivät ole ainoastaan maamme virallisia kieliä, vaan kumpikin on yhteiskuntaamme, kulttuuriimme ja kansalliseen identiteettiimme tiiviisti kuuluva osa. Ruotsia äidinkielenään puhuvien osuus Suomen väestöstä putosi vuosina 1880–1980 14 prosentista kuuteen prosenttiin (McRae 2007, 17), ja vuonna 2011 heitä oli 5,4 prosenttia Suomen väestöstä (Tilastokeskus 2012). Suurin osa heistä asuu kaksikielisissä kunnissa Uudellamaalla ja Pohjanmaalla sekä yksikielisellä ruotsinkielisellä Ahvenanmaalla (Svenskt i Finland 2003, 5).

Kansalliskielten asemasta määrätään Suomen perustuslaissa ja kielilaissa (Kansalliskieliselvitys 2011, 8). Kuten aikaisemmankin perustuslain, maaliskuussa 2000 voimaan tulleen Suomen perustuslain (731/1999, 17§) mukaan jokaisella on oikeus käyttää omaa äidinkieltään tuomioistuimessa ja asioidessaan viranomaisten kanssa, ja kummankin kieliryhmän sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista huolehditaan samojen perusteiden mukaan. Vuonna 2004 voimaan tulleen kielilain (423/2003) tarkoituksena puolestaan on kertoa, miten nämä perustuslaissa säädetyt kielelliset oikeudet käytännössä toteutetaan. Kielilaissa säädetään muun muassa kielellisestä jaotuksesta, yksi- ja kaksikielisestä viranomaisesta sekä kielellisten oikeuksien turvaamisesta, edistämisestä ja seurannasta.

Lain kansalliskieliä koskevat säädökset voidaan jakaa yksilön subjektiivisiin ja objektiivisiin oikeuksiin omaan kieleen. Subjektiivisiin oikeuksiin kuuluu oikeus käyttää omaa

kieltä tuomioistuimessa tai muussa viranomaisessa, mikä tarkoittaa, ettei viranomainen voi oman kielitaitonsa riittämättömyyteen vedoten käyttää kieltä, joka ei ole asianomaisen äidinkieli, vaikka tämä osaisikin sitä. Kielilainsäädännön objektiivista puolta puolestaan edustaa säännös, jonka mukaan julkista valtaa käyttävien tulee varmistaa sekä suomen- että ruotsinkielisten sivistyksellisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden täyttyminen. Näin ollen viranomaisen on huolehdittava siitä, että yhteiskunnalliset peruspalvelut kuten poliisi, pelastustoimi, sosiaali- ja terveydenhuolto, koulutus ja viestintä toimivat molemmilla kielillä. Tämä takaa sen, että myös tärkeä yhteiskunnallinen tarve, turvallisuuden tunteen tarve, tyydyttyy. (Kansalliskieliselvitys 2011, 9–10.)

Ruotsinkielisellä väestöllä on maassamme hyvin tiivis verkosto, joka kattaa useita elämäntilanteita kuten koulutuksen, kulttuurin ja median. Vaikka suomenruotsalaiset käyttävät äidinkieltään hyvinkin aktiivisesti verrattuna moniin muihin maailman kielivähemmistöihin, kaksikielisyys on yleistä heidän keskuudessaan. Vain noin viidenneksellä Suomen ruotsinkielisestä väestöstä on heikot suomen kielen taidot, ja loput puhuvat suomea vaihtelevassa määrin vapaa-ajallaan tai työssään. Tarve puhua suomea ja sen myötä suhtautuminen kaksikielisyyteen vaihtelevat alueittain. Etelä-Suomessa työelämässä vaaditaan usein käytännössä kaksikielisyyttä ja valmiutta käyttää työssään suomea, kun taas Pohjanmaalla ja Ahvenanmaalla asiat onnistuu hoitaa sekä työssä että vapaa-ajalla yksinomaan ruotsiksi. Näillä alueilla asennoituminen kaksikielisyyteen onkin kielteisempää, ja kaksikielisyyttä pidetään uhkana ruotsin kielen säilymiselle maassamme. Kaksikieliset kuitenkin pitävät kielivalmiuksiaan rikkautena ja välttämättömyytenäkin. (Svenskt i Finland 2003, 14–15.) Yli kielirajojen solmittavien avioliittojen määrä on koko ajan kasvanut, ja 1990-luvulla kaksikielisiä avioliittoja solmittiin jo enemmän kuin avioliittoja äidinkieleltään ruotsinkielisten välillä. Tämäkin on herättänyt huolta suomenruotsalaisten keskuudessa, mutta itse asiassa on osoittautunut, että näiden avioliittojen myötä syntyy aidosti kaksikielisiä perheitä, joissa vanhemmat puhuvat kumpikin omaa äidinkieltään ja lapset oppivat molemmat kielet. Suurin osa kaksikielisistä perheistä lähettää lapsensa ruotsinkieliseen kouluun, sillä suomen kielen valta-asema edesauttaa kielen oppimista koulun ulkopuolellakin. (Allardt 1997, 46–47.)

Ruotsinkielistä koulutusta on tarjolla päiväkodista korkeakouluun asti: Suomessa on noin 300 ruotsinkielistä peruskoulua ja useita toisen asteen oppilaitoksia. Ruotsinkielistä korkeakoulutusta tarjoaa neljä ammattikorkeakoulua ja kaksi yksikielistä ruotsinkielistä yliopistoa. Lisäksi esimerkiksi Helsingin yliopisto ja Aalto-yliopisto ovat kaksikielisiä. Suomen kahdesta kansankirkosta evankelis-luterilainen on kaksikielinen, ja orto-

doksinen kirkko järjestää säännöllisesti myös ruotsinkielisiä jumalanpalveluksia. Ruotsinkieliset voivat suorittaa asevelvollisuuden Tammisaassa sijaitsevassa Uudenmaan prikaatissa, jossa koulutus annetaan ruotsiksi, vaikka armeijan komentokieli on suomi. Sanomalehtiä ilmestyy Suomen ruotsinkielisillä alueilla enemmän kuin juuri missään muualla maailmassa suhteutettuna lukijakuntaan, ja Yleisradiolla on erityinen ruotsinkielinen tuotantoyksikkö, jonka tarjontaan kuuluu sekä TV- että radiokanavia. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen saralla toimivat esimerkiksi Suomen ainoa ruotsinkielinen puolue Suomen ruotsalainen kansanpuolue, Svenska folkpartiet i Finland, ja vuonna 1919 perustettu Svenska Finlands folkting, joka työskentelee ruotsinkielisen väestön kielellisten oikeuksien ja tasa-arvon turvaamiseksi. (Svenskt i Finland 2003, 6–8.)

2.2 ”Pakkoruotsi” ja ”virkamiesruotsi”

Toisen kotimaisen kielen opetus on sisältynyt opetussuunnitelmiin kaikille yhteisenä pakollisena oppiaineena niin peruskoulussa kuin toisen asteen koulutuksessa peruskoulujärjestelmän käyttöönoton johdosta 1970-luvulta lähtien. Tämän yleissivistävän kieltenopetuksen tavoitteena on tarjota oppilaalle peruskielitaito, jota voi hyödyntää erilaisissa viestintätilanteissa ja joka toimii pohjana itsenäiselle kielitaidon jatkuvalle kehittämiselle. (Kettunen 2004a, 20–21.) Ruotsin opiskelun voi asuinkunnan opetustarjonnasta riippuen aloittaa joko peruskoulun 3., 5. tai 7. luokalla. Suurin osa, noin 90 prosenttia peruskoululaisista, opiskelee ruotsia B1-kielenä eli aloittaa sen opiskelun 7. luokalla, kun A1-kielenä eli 3. luokalla alkavana kielenä ruotsia opiskelevien osuus on vain noin yksi prosentti. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011b, 13.)

Peruskoulun ruotsin opetuksen tavoitteiden mukaan oppilaan on määrä saavuttaa valmiudet vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä maamme ruotsinkielisen väestön että muiden pohjoismaalaisten kanssa. Oppilas tottuu ja rohkaistuu käyttämään kielitaitoaan ja oppii arvostamaan maamme kaksikielisyyttä ja pohjoismaista elämäntapaa. Keskeistä on myös, että oppilas ymmärtää pitkäjänteisen ja monipuolisen viestinnällisen harjoittelun merkityksen kielen opiskelussa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 118.) Peruskoulussa aloitetut toisen kotimaisen kielen opinnot jatkuvat ja syvenyvät lukiossa ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, mutta jälkimmäisessä painopiste on pikemminkin ammatillisen kuin yleissivistävän kielitaidon kehittämisessä (Kettunen 2004a, 21–22) ja opetustuntimäärä huomattavasti pienempi (Palviainen 2010a, 6).

Ylioppilaskokeen rakennemuutoksen yhteydessä vuonna 2004 osallistuminen toisen kotimaisen kielen ylioppilaskokeeseen muuttui vapaaehtoiseksi 1.1.2005 alkaen. Ennen sitä toisen kotimaisen kielen koe oli mahdollista korvata toisella kokeella vain, mikäli opiskelija ei opiskellut pakollisena oppiaineena toista kotimaista kieltä. Vuosittain noin 0,5–0,6 prosenttia ylioppilastutkinnon suorittajista korvasi toisen kotimaisen kielen kokeen jollakin muulla kokeella. Vuoden 2004 uudistuksen jälkeen ruotsin kielen kokeeseen osallistujien osuus on pienentynyt vuosi vuodelta. Uudistuksen ensimmäisenä vuonna 2005 reilu kymmenesosa kokelaista jätti ruotsin kirjoittamatta, ja vuonna 2009 heidän osuutensa oli jo noin 35 prosenttia. Sukupuolten välinen ero ruotsin ylioppilaskokeen suorittajissa on suuri: vuonna 2009 kokeeseen osallistui 80 prosenttia tytöistä ja vain 51 prosenttia pojista. Maantieteellinen vertailu puolestaan osoittaa, että ruotsin ylioppilaskokeeseen osallistuminen vuonna 2009 oli yleisintä Pohjanmaalla ja Itä-Uudellamaalla, joissa kokeen suorittajien osuus oli noin 80 prosenttia. Vähiten ruotsin kirjoittajia oli Pohjois-Karjalassa, Pirkanmaalla ja Etelä-Savossa, joissa heidän osuutensa oli reilu 60 prosenttia. (Opetusministeriö 2010, 2, 7–10.) Ruotsin ylioppilaskokeeseen osallistumisen aktiivisuuden laskiessa huomionarvoista Jauhojärvi-Koskelon ja Palviaisen (2011, 99) mukaan kuitenkin on, että yliopisto-opiskelijoiden joukossa ruotsin yo-kokeeseen osallistuneiden osuus on korkea: vain noin kymmenesosa heistä on jättänyt ruotsin kirjoittamatta kokeen muututtua vapaaehtoiseksi.

Juurakko-Paavola (2009, 205) arvelee, että ruotsin ylioppilaskokeen muuttuminen vapaaehtoiseksi on vaikuttanut kielteisesti koululaisten ruotsin opiskelumotivaatioon ja että monet virheellisesti luulevat, etteivät enää toisen asteen koulutuksen suoritettuaan joudu opiskelemaan ruotsia myöhemmissä opinnoissaan. Toisen kotimaisen kielen opinnot kuuluvat kuitenkin kaikkien korkeakoulututkintojen, niin yliopisto-, kuin ammattikorkeakoulututkintojen, tutkintovaatimuksiin. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004, 6§) määrää, että

[o]piskelijan tulee alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavalla osoittaa saavuttaneensa: 1) suomen ja ruotsin kielen taidon, joka julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003) 6 §:n 1 momentin mukaan vaaditaan valtion henkilöstöltä kaksikielisessä viranomaisessa ja joka on tarpeen oman alan kannalta.

Vuodesta 1987 asti yliopistot ovat olleet vastuussa siitä, että opiskelijat saavuttavat lain määräämän ruotsin kielen taidon, johon kuuluu oman alan sanaston ja kielenkäytön hallinta, sekä vähintään taitotason B1 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasosteikolla (Palviainen 2010a, 7). Taitotaso B1 on viitekehyksen mukaan itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaito, johon kuuluu, että henkilö ymmärtää selkeitä yleiskielisiä viestejä esimerkiksi

työssä, koulussa ja vapaa-ajalla ja selviytyy useimmista tilanteista matkustaessaan kohdekielisellä alueella. Lisäksi henkilö pystyy tuottamaan kohdekielellä yksinkertaista tekstiä sekä kertomaan kokemuksistaan ja mielipiteistään. (Eurooppalainen viitekehys 2012, 48.) Suurin osa yliopisto-opiskelijoista suorittaa tutkintoonsa kuuluvan toisen kotimaisen kielen kurssin, vaikka vaadittavan kielitaidon voi osoittaa myös esimerkiksi suorittamalla kirjallisen ja suullisen kuulustelun. Tämän virkamiesruotsin kurssin laajuus vaihtelee yliopistoittain ja tiedekunnittain kahdesta opintopisteestä ylöspäin. (Palviainen 2010a, 4, 7.) Tässä tutkimuksessa mukana olleista yliopistoista Tampereen teknillisen yliopiston Ruotsia tekniikan opiskelijoille -opintojakson laajuus on kolme opintopistettä (TUT 2012) ja Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun, kasvatustieteiden yksikön ja kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikön ruotsin kielen kirjallisen ja suullisen viestinnän kurssin ja Liike-elämän ruotsia -kurssin laajuus neljä opintopistettä (UTA 2012a).

Yliopistossa kielenopetuksen oppimistavoitteet ovat alakohtaisia ja konkreettisia. Päätaavoitteena on työssä tarvittavan ammatillisen käytännön kielitaidon kehittäminen niin, että kieltä käytetään apuvälineenä, eikä kieli itsessään ole opiskelun perimmäinen oppimistavoite. Opetuksessa otetaan myös huomioon eri erityisalojen erilaiset viestintätarpeet ja -tilanteet, ja joidenkin alojen kielten kursseilla opiskelu keskittyy erityisesti suullisen viestintätaidon kehittämiseen, kun taas toisilla kursseilla panostetaan enemmän ammattikielisten tekstien ja erilaisten manuaalien lukutaitoon ja ymmärtämiseen. Korkeakoulun kielenopetukselle tyypillistä on opetusryhmien heterogeenisuus opiskelijoiden aiempien kieltenopintojen, opiskelustrategioiden, oman erityisalan tuntemuksen ja opiskelujen vaiheen suhteen. (Kantelinen & Varhimo 2000, 326–327.) Sekä Tampereen yliopiston (UTA 2012a) että Tampereen teknillisen yliopiston (TUT 2012, 178) tutkintovaatimukseen kuuluvan ruotsin kielen opintojakson osaamistavoitteet painottavat opiskelijan suullisten ja kirjallisten viestintätaitojen kehittämistä niin, että opiskelija osaa kertoa itsestään sekä omasta alastaan ja siihen liittyvistä ilmiöistä sekä lukea, kirjoittaa ja ymmärtää alaansa ja työelämään liittyviä tekstejä. Lisäksi osaamistavoitteissa painotetaan erilaisten viestintäkontekstien ymmärrystä sekä viestintärohkeutta ja kykyä pitää yllä keskustelua hetkellisistä viestintäkatkoksista huolimatta.

Kantelisen ja Varhimon (2000, 340–341) mukaan yliopistossa suoritettavien ruotsin opintojen ajoittamisella omiin opintoihin on suuri merkitys kielen integroitumiselle osaksi omaa ammattitaitoa. Opintojensa alkuvaiheessa oleva opiskelija ei aina välttämättä tunne omaa tulevaa työskentelykenttäänsä riittävän hyvin tiedostaakseen tulevia

viestintätaidon tarpeitaan. Näin ollen koettu vähäinen kielitaidon tarve voi vaikuttaa kielteisesti opiskelumotivaatioon. Myös ruotsinkielisten tekstien ymmärtäminen voi olla vaikeaa, mikäli suomenkielinenkään ammattisanasto ei ole vielä hallussa. Opintojen myöhäisessä vaiheessa suoritettut kieliopinnot taas voivat tuntua haastavilta, koska alemmilla kouluasteilla saavutettu peruskielitaito on saattanut rapautua eikä enää tarjoa pohjaa oman erityisalan kielitaidon kehittämiseksi. Lisäksi opintojakson pituus on yhteydessä siitä saataviin oppimiskokemuksiin: liian tiukassa aikataulussa toteutetut ruotsin opinnot eivät useinkaan yhdisty mielekkäällä tavalla suoritettavaan tutkintokokonaisuuteen.

Vaikka yliopiston ruotsin opetukselle on asetettu vaativiakin tavoitteita, on kurssin laajuus hyvin rajallinen (Kantelinen & Varhimo 2000, 328), ja viime aikoina yliopistojen kielenopettajat ovat raportoineet opiskelijoiden ruotsin kielen taitojen heikentyneen huomattavasti (Nordqvist Palviainen & Jauhojärvi-Koskela 2009, 125). Tutkimusten mukaan jopa viidesosa opiskelijoista ei todellisuudessa saavuta vaadittua B1-taitotasoa kurssin aikana. Ratkaisuna tähän ongelmaan useat yliopistot ovat alkaneet tarjota opiskelijoille vapaaehtoista kielitaidon tasokoetta ja mahdollisuutta osallistua valmentavalle kielikurssille ennen pakollista kurssia. Haasteena on kuitenkin ollut resurssien löytäminen ja heikompien opiskelijoiden motivoiminen kurssin suorittamiseen. Lisäksi on pidetty kyseenalaisena, onko yliopiston tehtävä tarjota esimerkiksi kieliopin perusteiden opetusta opiskelijoille, jotka ovat peruskoulusta saakka opiskelleet kieltä. (Palviainen 2010a, 8, 15.)

Tampereen yliopiston kielikeskus suosittelee ruotsin opintojaksolla tarvittavan lähtötason saavuttamiseksi valmentavia ruotsin opintojaksoja joko verkko- tai lähiopetuksena opiskelijoille, jotka eivät ole suorittaneet ruotsin ylioppilaskoetta tai joiden arvosana ylioppilaskokeessa on korkeintaan C (UTA 2012a). Tampereen teknillisessä yliopistossa opiskelijat, joiden ruotsin kielen ylioppilaskokeen arvosana on B-kielessä korkeintaan C tai A-kielessä B tai A, sekä opiskelijat, jotka eivät ole osallistuneet ruotsin ylioppilaskokeeseen, suorittavat ennen Ruotsia tekniikan opiskelijoille -opintojaksoa lähtötasotestin, jonka perusteella heikoimmat opiskelijat ohjataan kertauskurssille. Kertauskurssin suoritettuaan opiskelija voi osallistua varsinaiselle tutkintovaatimukseen kuuluvalla ruotsin opintojaksolle. (TUT 2012.)

2.3 Työelämän kielitaitovaatimukset

Kansalliskieliselvityksen (2011, 12) mukaan kielitaidon merkitys on kasvanut työelämässä työn kulttuurin muututtua fyysisestä työnteosta enemmän tietointensiivisyyttä ja ongelmanratkaisua painottavaksi. Kuten edellä on todettu, ruotsin kielen erityinen asema Suomessa on varmistettu lainsäädännöllä, ja työelämän – eritoten julkisen sektorin – kannalta keskeisimpiä ovat kielilaki ja laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavista kielitaidoista (Karjalainen & Lehtonen 2005, 16). Kielilailla (423/2003) pyritään turvaamaan kansalaisten tasavertaiset kielelliset oikeudet ja palvelun saaminen omalla äidinkielellään, ja laissa julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavista kielitaidoista (424/2003) säädetään suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista, valtionhallinnon kielitutkinnoista ja tutkintomenettelystä. Kansalliskieliselvityksessä (2011, 12) muistutetaan, että myös perustuslaissa mainitut kummankin kieliryhmän sivistykselliset ja yhteiskunnalliset tarpeet vaikuttavat eri ammattien kielitaidon tarpeisiin.

Suomenkielisten ruotsin kielen käyttö ja osaamisen tarve vaihtelevat työnantajasektoreittain ja työn luonteen mukaan. Suhteellisesti yleisintä ruotsin käyttö on valtiosektorilla, yksityisissä yrityksissä sekä järjestöjen ja säätiöiden työpaikoissa ja vähäisintä puolestaan seurakuntien työpaikoissa. Julkisella sektorilla kielilainsäädäntö luonnollisesti vaikuttaa kielitaitovaatimuksiin, vaikka monissa suurissa viranomaisissa ruotsinkielinen yksikkö tai jaosto huolehtiikin kielilain edellyttämien kielellisten oikeuksien turvaamisesta. Tämä vähentää suomenkielisten tarvetta käyttää työssään ruotsia. (Karjalainen & Lehtonen 2005, 26, 140–141, 154.) Kansalliskieliselvityksessä (2011, 17) todetaankin, että ruotsinkielisten kielellisistä oikeuksista huolehtiminen jätetään useissa viranomaisissa äidinkielenään ruotsia puhuvien vastuulle riippumatta näiden todellisista työnkuvista. Tämä on seurausta siitä, että työhönotossa tarvittava ammattitaito menee usein kielitaitovaatimusten edelle, mikäli tehtävään on vaikea rekrytoida henkilöitä, joilla on sekä vaadittava ammatti- että kielitaito. Näin ollen kaksikielisessä viranomaisessa kaikilta yksittäisiltä työntekijöiltä ei vaadita kaikkien työtehtävien hoitamista kahdella kielellä (Karjalainen & Lehtonen 2005, 154).

Yksityisellä sektorilla monilla työpaikoilla ulkomaalaisten yhteistyökumppaneiden tai asiakkaiden kanssa asioidessa englanti on pääasiallinen käytetty kieli, mutta ruotsia käytetään erityisesti tehtävissä, joissa ollaan tekemisissä muiden Pohjoismaiden kanssa. Ruotsin kielen osaamisen merkitys korostuu myös suomenruotsalaisten kanssa asioidessa, etenkin asiakaspalvelutehtävissä. (Karjalainen & Lehtonen 2005, 140–141.) Myös

johtaja- ja asiantuntija-ammateissa kielitaito on muun laajan osaamisen ohella välttämätön väline ja edellytys ammatissa toimimiselle. Lisäksi on ammatteja, joissa kieltä ei voida pitää keskeisenä työvälineenä, mutta jotka silti edellyttävät yhteydenpitoa yli kielirajojen tai työskentelyä toisen kieliryhmän edustajien kanssa. Elinkeinoelämän keskusliiton EK:n tutkimuksen mukaan ruotsin kielen taito rekrytointiedellytyksenä vaihtelee toimialoittain. Vuonna 2009 palvelualan työnantajista 55 prosenttia edellytti työhönotossa ruotsin osaamista, kun vastaavat prosenttiosuudet teollisuudessa ja rakennus-
alalla olivat 45 ja 30. (Kansalliskieliselvitys 2011, 13–14.)

Sajavaaran (2000, 156) mukaan nuoret virkamiehet eivät enää pidä ruotsia itsestään selvänä kommunikointikielenä ruotsalaisten kanssa, vaan sen sijaan käyttävät usein englantia, sillä omaan englannin kielen taitoon luotetaan enemmän kuin ruotsin. Myös asenteet ja stereotypiat saattavat toisinaan aiheuttaa vastentahtoisuutta käyttää ruotsia, vaikka sitä kohtalaisesti osaisikin. Sekä Karjalainen ja Lehtonen (2005, 141) että Sajavaara (2000, 166) toteavat, että monilla työpaikoilla omaa ruotsin kielen taitoa pidetään puutteellisenä ja sen parantamiseen oltaisiin halukkaita panostamaan. Myös Kansalliskieliselvitys (2011, 18) esittää varovaisen arvion, että noin kolmannes suomalaisista ei ole lainkaan opiskellut ruotsia, mutta niiden, jotka eivät omasta mielestään hallitse ruotsia, osuus on paljon suurempi, noin 45 prosenttia.

Vaikka muodollinen kielten opiskelu ja etenkin aikuisten kielikoulutus on lisääntynyt runsaasti viime vuosina, ei suomalaisten kielitaito ole kovin monipuolinen, ja viime aikoina onkin kannettu huolta siitä, että muiden vieraiden kielten kuin englannin, ruotsin ja saksan taitajia ei ole riittävästi työelämän tarpeisiin (Sajavaara 2000, 20, 23). Etenkin tulevaisuuteen suuntautuneet tutkimukset painottavat uusien kielten osaamisen ja kulttuurien tuntemisen merkitystä työelämässä (Karjalainen & Lehtonen 2005, 14). Palviaisen (2010b) mukaan EK raportoi heinäkuussa 2010, että ruotsin kielen taidon kysyntä työnantajien keskuudessa oli laskenut 15 prosenttiyksikköä vuosina 2005–2009, kun venäjätaitajien tarve oli samanaikaisesti kasvanut. Sitran Suomi 2015 -ohjelman loppuraportissa Jakobson (2003, 30) puolestaan toteaa, että Suomen koulujärjestelmän tulisi panostaa Kiinan kielen ja kulttuurin tuntemuksen opettamiseen, jotta yritysmaailmassa voitaisiin vastata Kiinan kasvun asettamiin haasteisiin paremmin.

3 MOTIVAATIO JA KIELEN OPISKELU

Tämän luvun keskeinen teema on vieraan kielen opiskelumotivaatio. Käsittelen ensin lyhyesti motivaation ja oppimisen välistä yhteyttä, minkä jälkeen esittelen kielen opiskelumotivaatiotutkimuksen kenttää pitkään hallinneen Gardnerin ja Lambertin (1972) vieraan kielen opiskelumotivaation mallin sekä muita lähestymistapoja kielen opiskelumotivaatioon. Luvun lopuksi käsittelen tarkemmin tämän tutkimuksen aihetta, ruotsin kielen opiskelumotivaatiota Suomessa. Esittelen tutkimuksen lähtökohtana olevan Kantelisen (1995; 2004b) laatiman ruotsin opiskelumotivaation mallin sekä muita aiheesta tehtyjä tutkimuksia ja ruotsin opiskelumotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä.

3.1 Motivaatio ja oppiminen

Sana *motivaatio* on johdettu latinan sanasta *move*, joka merkitsee liikkumista. Lisäksi termi on laajennettu koskemaan myös ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä virittävää ja ohjaavaa järjestelmää. Motivaation kantasana *motiivi* puolestaan viittaa yksilön käyttäytymisen suuntaa virittäviin ja ylläpitäviin tarpeisiin, haluihin ja muihin sisäisiin yllykkeisiin sekä ulkoisiin palkkioihin ja rangaistuksiin. Motivaatio on näiden motiivien aikaansaama tila, jota voi kuvata vektorisuureena, josta on erotettavissa vireys ja suunta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.)

Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 177) määrittelevät motivaation yksilön ”sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja pitää yllä toimintaa”. Motivaatio ei siis ole ainoastaan toimintaa aikaansaava voima, vaan yhtä suuri merkitys on sillä, että se saa yksilön työskentelemään pitkäjänteisesti tehtävän läpiviemiseksi. Kantelisen (1995, 40) mukaan motivaatio ilmenee yksilön tavoitteellisena toimintana tietyssä tilanteessa, ja se kumpuaa tarpeiden ja halujen lisäksi siitä kiinnostuksesta ja arvostuksesta, jonka yksilö kohdistaa tehtävään tai tilanteeseen. Ymmärtämisen ja onnistumisen kokemusten saavuttaminen uuden oppimisessa edellyttää yksilössä viriävää halua ja kykyä sitoutua ongelman ratkaisemiseen – eli motivaatiota. Motivaation kehittäminen ja ylläpitäminen onkin yksi tärkeimmistä oppimisen ehdoista. (Järvelä ja Niemivirta 1997, 221.)

Motivaatiosta voidaan erottaa eri lajeja. Eräs jaottelu on jako *sisäiseen* ja *ulkoiseen motivaatioon*, jotka eroavat toisistaan toimintaa ja käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien motiivien puolesta. Sisäisen motivaation voi katsoa olevan yhteydessä ylimmän asteen

tarpeiden, kuten itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeiden, tyydyttämiseen, kun taas ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä ja yhteydessä alemman asteen tarpeiden, esimerkiksi turvallisuuden tai yhteenkuuluvuuden tarpeiden, tyydyttämiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19.)

Oppimistilanteessa oppijan oma käsitys tilanteesta ratkaisee motivaation laadun ja luonteen. Sisäinen motivaatio kumpuaa yksilöstä itsestään, ja opiskelija tiedostaa opiskelun merkityksen esimerkiksi työn, ammatin ja tulevaisuuden kannalta. Opiskelun lähtökohdina ovat opiskelijan omat mielenkiinnon kohteet ja halu hyödyntää opittua aidoissa käytännön tilanteissa. (Mustila 1990, 7.) Sisäisesti motivoitunut opiskelija nauttii uuden tiedon omaksumisesta, ongelmien ratkaisemisesta ja älyllisestä haasteesta. Ulkoinen motivaatio puolestaan perustuu opiskelun kautta saataviin muihin palkkioihin. (Kantelinen 1995, 42.) Se syntyy yksilön ulkopuolisista tekijöistä kuten innostavasta opettajasta, mielenkiintoisista oppitunneista tai hyvien arvosanojen tavoittelusta (Mustila 1990, 7).

Sisäisen ja ulkoisen motivaation välinen ero ei ole selvärajainen, eivätkä ne ole toisensa poissulkevia. Ne esiintyvät oppimistilanteessa yleensä samanaikaisesti eri vahvuisina ja tukevat toinen toisiaan. Vaikka sisäistä motivaatiota on pidetty oppimisessa tärkeänä ja pitkäkestoisiin oppimistuloksiin johtavana ja ulkoisen motivaation on oletettu johtavan pinnalliseen suhtautumiseen opiskeluun ja helpoimman mahdollisen reitin valitsemiseen, ei kaikkien oppimistilanteiden tarvitse olettaa olevan – eivätkä ne voikaan olla – sisäisesti motivoivia. (Kantelinen 1995, 42–43.) Toisaalta useiden tutkimusten mukaan ulkoisen motivaation on katsottu heikentävän sisäistä motivaatiota. Opiskelijan luontainen sisäinen kiinnostus aihetta kohtaan vähenee, mikäli ulkoiset vaatimukset saavat liian suuren painon, kuten muodollisessa kouluopetuksessa pakollisten aineiden osalta usein käy. (Dörnyei 1994a, 276.) Sisäisen motivaation on toisinaan katsottu vastaavan Gardnerin ja Lambertin määrittelemään integratiivista orientaatiota ja ulkoisen instrumentaalista orientaatiota (ks. luku 3.2), mutta tätä rinnastusta voi pitää liian yksinkertaistettuna (Kantelinen 1995, 46).

Motivaatiota voi tarkastella myös jakona *perusmotivaatioon* ja *tilannemotivaatioon*, joista ensimmäistä kutsutaan myös pitkän aikavälin motivaatioksi ja jälkimmäistä lyhyen aikavälin motivaatioksi (Kantelinen 1995, 43–44). Perus- tai yleismotivaatiota voidaan pitää myös asenteen synonyymina (Peltonen & Ruohotie 1992, 17), ja se on suhteellisen pysyvä tila, jonka yksilö oppii liittämään tiettyihin tilanteisiin, esimerkiksi tietyn aineen opiskelutilanteisiin, aiempien kokemustensa perusteella. Tilannemotivaatio

taas on sidoksissa tiettyyn tilanteeseen, esimerkiksi yksittäiseen oppituntiin, ja vaihtelee tilanteesta toiseen riippuen motivaatioon vaikuttavista tilannesidonnaisista tekijöistä. Perusmotivaatio ja tilannemotivaatio vaikuttavat toinen toisiinsa, ja perusmotivaatiossa mahdollisesti esiintyviä puutteita voidaan toisaalta helpottaa opiskeluun liittyvillä tilanetekijöillä, mutta toisaalta niillä voidaan myös heikentää perusmotivaatiota. (Kantelinen 1995, 43–44.)

Peltonen ja Ruohotie (1992, 18) muistuttavat, ettei motivaatio-termin käyttö ole ongelmantonta. Motivaatio on tehty käsite, eikä yksilön motivaatio ole suoraan havaittavissa. Käyttäytymistä ohjaavat motivaatiotekijöiden ohella monet muut tekijät, eikä motivaatio näin ollen toimi ainoana toiminnan selittäjänä. Esimerkiksi arvot ja tavoitteet sekä tilanteessa saatavilla oleva informaatio ja sen tulkinta ovat läheisesti yhteydessä motivaatioon ja ihmisen toimintaan. Myös motivaation tutkiminen on ongelmallista, sillä sen määrittely ja mittaaminen ei ole yksiselitteistä (Kantelinen 1995, 40).

3.2 Vieraan kielen opiskelumotivaatio

Motivaatio on yksi keskeisistä kielenoppimiseen ja sen tuloksiin vaikuttavista tekijöistä, eikä vähiten siksi, että kielenoppiminen itsessään on monisäikeinen ilmiö, joka edellyttää kielen rakenteiden oppimisen lisäksi kohdekielisten identiteetin ja kulttuurin ymmärrystä ja omaksumista. Pitkäjänteisessä kielenopiskelussa motivaation synty ja ylläpitäminen on välttämätöntä, sillä hyvä opetussuunnitelma tai hyvät opetusmenetelmät eivät yksin riitä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Dörnyei 1998, 117–118.) Tutkimukset osoittavat, että motivaatio vaikuttaa opiskelijan oppimisstrategioiden käyttöön, hakeutumiseen kanssakäymiseen vierasta kieltä äidinkielenään puhuvien kanssa tai sen välttämiseen, opintomenestykseen ja saavutuksiin sekä opiskelun jatkuvuuteen (Kissau 2006, 402). Motivoitunut opiskelija on halukas työskentelemään oppimistehtävien parissa tarpeeksi kauan ja riittävän syvällisellä tasolla tavoitteensa saavuttamiseksi (Kettunen 2004a, 28). Opiskelutilanteessa motivaatio on toisaalta itse opetuksen tavoite ja toisaalta keino saavuttaa hyviä oppimistuloksia (Kantelinen 1995, 40).

Instrumentaalinen ja integratiivinen orientaatio

Eniten vieraan kielen opiskelumotivaatiotutkimuksessa käytetty malli oli pitkään Gardnerin ja Lambertin (1972) Yhdysvaltain ja Kanadan kaksikielisillä alueilla korkeakouluopiskelijoille tehtyihin tutkimuksiin pohjautuva motivaation jako *instrumentaaliseen*

ja *integratiiviseen orientaatioon*. Tämän teorian mukaan menestyksekkäs kielenopiskelu edellyttää integratiivista orientaatiota. (Gardner & Lambert 1972, 3, 16; ks. myös esim. Mustila 1990; Kantelinen 1995.)

Integratiivisesti orientoitunut vieraan kielen opiskelija ymmärtää kielen merkityksen ja arvon esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa ja työelämässä (Mustila 1990, 42). Opiskelija on kokonaisvaltaisesti kiinnostunut kohdekielestä ja sitä puhuvasta ryhmästä ja haluaa omaksua heidän käyttäytymistapojaan tai jopa tulla kohderyhmän ja sen kulttuurin jäseneksi. Kiinnostus kieltä kohtaan on enemmän kuin pelkkää kielellisten vastaavuuksien ulkoa opettelua, ja opiskelija haluaa omaksua kohdekielen puhujien kommunikointitavan ja kielenkäytön kokonaisvaltaisesti. (Gardner & Lambert 1972, 14.) Integratiivista orientaatiota voi esiintyä eriasteisena. Kiinnostus kielen opiskelua kohtaan voi johtua opiskelijan yleisestä kiinnostuksesta kieltä puhuvia henkilöitä ja heidän kulttuuriaan kohtaan, tai opiskelija voi pyrkiä samastumaan tiettyyn tai tiettyihin kohdekieltä äidin-kielenään puhuviin ihailemiinsa henkilöihin. (Kantelinen 1995, 46.) Laineen (1977, 15) mukaan integratiivista orientaatiota pidetään pohjana pitkäaikaiselle, kestäväälle kielen opiskelumotivaatiolle.

Instrumentaalinen orientaatio puolestaan perustuu ulkoiseen palkitsemiseen. Instrumentaalisesti orientoitunut opiskelija näkee kielen keinona saavuttaa tiettyjä päämääriä kuten sosiaalista arvostusta, hyviä kouluarvosanoja, paremman työpaikan tai korkeampaa palkkaa. (Gardner & Lambert 1972, 14.) Kaksikielisen Suomen olosuhteissa instrumentaalinen orientaatio opiskella ruotsia perustuu usein ammatilliseen ja yhteiskunnalliseen hyötynäkökulmaan, sillä useissa ammateissa tarvitaan ruotsin kielen taitoa ja ruotsin kieli yhdistää suomalaiset pohjoismaiseen kulttuuriseen, taloudelliseen ja poliittiseen yhteistyöhön. Kielitaidosta on muutenkin instrumentaalista hyötyä jokapäiväisessä elämässämme: sen avulla voimme seurata vieraskielistä mediaa tai keskustella ulkomaa-laisten kanssa. (Mustila 1990, 53–54.) Kuitenkaan instrumentaalinen orientaatio ei luo kestäväää kiinnostusta kieltä tai sen opiskelua kohtaan, sillä kiinnostus usein loppuu, kun ulkoinen tavoite on saavutettu (Kantelinen 1995, 47).

Sosiaalipsykologista perinnettä jatkaen Gardner (1985, 50–51) määrittelee kolme vieraan kielen opiskelumotivaation komponenttia, jotka ovat *motivaation voimakkuus*, *halu oppia vierasta kieltä* ja *asenteet kielen puhujia kohtaan*. Näiden lisäksi motivaatioon on yhteydessä toiminnan *tavoite*, joka toimii toiminnan yllykkeenä muttei ole mitattavissa. *Orientaatiolla* Gardner (emt, 51) taas tarkoittaa sitä syyryhmää, jonka vuoksi kielenop-

pija haluaa opiskella kieltä, ja se on yksi motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. On siis huomattava, että orientaatio ei ole sama kuin motivaatio, vaikka sanoja usein kirjallisuudessa käytetään toistensa synonyymeina (Haagensen 2007, 45). Dörnyei (1994b, 518) toteaaakin, että näiden kahden käsitteen välinen suhde ja termien virheellinen käyttö on yksi Gardnerin ja Lambertin malliin liittyvistä ongelmista.

Gardnerin ja Lambertin sosiaalipsykologinen lähestymistapa oli pitkään yleisesti hyväksytty – jopa liian vaikutusvaltainen –, eikä sitä juurikaan kritisoitu tai kyseenalaistettu kuin vasta 1990-luvun alussa, jolloin kiinnostus kielenoppimismotivaatiota ja sen tutkimusta kohtaan heräsi uudelleen (Dörnyei 1998, 117). Jaottelua instrumentaaliseen ja integratiiviseen orientaatioon on kritisoitu siitä, että se soveltuu lähinnä kaksikielisissä ympäristöissä käytettäväksi (Julkunen 1998, 23). Gardner ja Lambert eivät myöskään tutkimuksissaan paneutuneet siihen, miten opetustilanteen tapahtumat vaikuttavat vieraan kielen opiskelumotivaatioon ja oppimiseen, vaan painopiste oli pikemminkin sosiaalisen ympäristön vaikutuksissa yleiseen motivaatioon (Dörnyei 1994a, 273). Myös integratiivisen orientaation välttämättömyys kielen oppimisen kannalta on asetettu kyseenalaiseksi esimerkiksi siksi, että tutkimusten mukaan kiinalaisten opiskelijoiden englannin kielen hyvät oppimistulokset korreloivat vahvasti korkean motivaation kanssa, vaikka perusteet oppimiselle olisivat puhtaasti instrumentaalisia (Tsai 2012, 189). Instrumentaalinen motivaatio voikin olla integratiivista keskeisempi tekijä ympäristössä, jossa kontaktit kohdekielen puhujiin ovat vähäisiä (Julkunen 1998, 23). Kantelinen (1995, 45–46) toteaa myös, että useat tutkimustulokset osoittavat, että vieraan kielen opiskelumotivaation taustalla on yleensä enemmän erilaisia motivaatio-orientaatioita kuin instrumentaalinen ja integratiivinen orientaatio.

Dörnyein (2003, 21) mukaan on huomionarvoista, että kielenopiskelumotivaation tutkimiseen keskittyivät pitkään sosiaalipsykologit eivätkä kielitieteilijät tai kielten opettajat. Oleellista olisi löytää keino hyödyntää aiempaa motivaatiotutkimusta kielen opetuksen suunnittelussa ja opiskelijoiden motivoimisessa (Dörnyei 1994a, 274). Viime aikoina vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa onkin ollut havaittavissa pyrkimys kohti sosiaalipsykologista lähestymistapaa pragmaattisempaa ja käytännön kielenopetusta ja -opiskelua paremmin vastaavaa mallia. Myös motivaation dynaaminen luonne on pyritty ottamaan paremmin huomioon. (Papi & Abdollahzadeh 2012, 572.)

Muita lähestymistapoja vieraan kielen opiskelumotivaatioon

Suomen oloihin soveltuvammaksi Gardnerin ja Lambertin teoriaa on kehittänyt Laine (ks. esim. Laine 1977; 1978; 1987). Hän (1987, 8, 26–31) jakaa motivaation rakenteen kolmeen osatekijään, jotka ovat *suunta* (direction), *voimakkuus* (strenght / intensity) ja *orientaatio* (orientation). Motivaation suunnalla tarkoitetaan sitä, haluaako opiskelija oppia ja opiskella vierasta kieltä vai ei. Voimakkuus puolestaan osoittaa, missä määrin opiskelija on valmis ponnistelemaan oppiakseen kieltä. Oletuksena on, että voimakkaasti motivoitunut opiskelija työskentelee niin kauan ja aktiivisesti, että tavoite on saavutettu. Orientaatio tarkoittaa tietyn vieraan kielen opiskeluun johtanutta syyryhmää. Laine noudattelee Gardnerin ja Lambertin jakoa instrumentaaliseen ja integratiiviseen orientaatioon, mutta hänen määrittelemänsä integratiivinen orientaatio painottuu lähinnä haluun pystyä kommunikoidaan ja olla vuorovaikutuksessa kohdekieltä puhuvien henkilöiden kanssa, eikä suoranaisesti integroitumiseen osaksi heidän ryhmäänsä ja kulttuuriin. Laine myös lisää kolmanneksi elementiksi jaotteluun *kognitiivisen orientaation*, joka perustuu ihmisen luontaiseen tiedonjanoon ja siihen, että oppiminen koetaan kehittäväksi ja palkitsevana. Kognitiivisesti orientoitunut opiskelija voi opiskella useaakin kieltä vapaaehtoisesti. Useat tutkijat ovat laajentaneet Gardnerin ja Lambertin jaottelua vielä *kommunikatiivisella orientaatiolla*, joka perustuu kielen pääfunktioon eli ihmisten väliseen kommunikaatioon (Laine 1987, 46; Julkunen 1998, 23).

Julkunen (1998, 49–53) puolestaan vertaili suomalaisten opiskelijoiden suhtautumista eri kielten opiskeluun ja löysi A2-kielen kielivalintoihin ja opiskelumotivaatioon liittyvässä tutkimuksessaan viisi faktoria: integratiivinen, kommunikatiivinen, instrumentaalinen ja *yhteiskunnallinen motivaatio* sekä *asenne kielen puhujiin -faktori*. Integratiivisessa ja instrumentaalisessa motivaatiossa on yhteneväisyyksiä sosiaalipsykologisen perinteen kanssa, ja kommunikatiivinen motivaatio liittyy haluun kommunikoida kielen puhujien kanssa sekä kiinnostukseen kieltä kohtaan. Yhteiskunnallinen motivaatio puolestaan tarkoittaa sitä, että opiskelijan mielestä vieraan kielen osaaminen kuuluu kansallaisen taitoihin ja yleissivistykseen. Vaikka tähän motivaatioon voi liittyä instrumentaalisia piirteitä ja hyötyajattelua, käsitetään kielen osaamisen tarve laajemmin kuin henkilökohtaisena ominaisuutena. Asenne kielenpuhujiin -faktori taas on yhteydessä integratiiviseen motivaatioon. Se osoittaa, kuinka myönteisesti opiskelija suhtautuu kohdekielen puhujiin.

Vieraan kielen opiskelumotivaatiota voi lähestyä myös *tasojen* kautta. Kissaun (2006, 404, 417) mukaan motivaatio esiintyy kahdella tasolla, jotka ovat Gardnerin ja kumppaneiden mainitsemat sosiaaliset tekijät sisältävä *makrotaso* ja luokkahuonetilanteissa esiintyvät *mikrotason* tekijät. Nämä kaksi tasoa vaikuttavat toinen toisiinsa, joten opetustilanteeseen liittyvillä tekijöillä voidaan vahvistaa opiskelijoiden motivaatiota, vaikka yleinen suhtautuminen kieleen ja sen opiskeluun olisi kielteistä. Viime aikoina tutkimuksessa on painotettu etenkin mikrotason tekijöitä ja luokkahuoneen tapahtumia. Julkunen (1998, 26–28) toteaa, että motivaation tasoja tutkimalla voi selkeyttää eri motiivien järjestelmää ja sitä, miten motivaatio kokonaisuudessaan on rakentunut. Hän jakaa opiskelumotivaatioon liittyvät tekijät *globaalille*, *spesifille* eli tilannekohtaiselle ja *tehtäväorientoituneelle* tasolle. Näistä globaali taso edustaa pitkäkestoista ja kaksi jälkimmäistä lyhytkestoista motivaatiota. Dörnyei (1994a, 279–281) puolestaan esittelee motivaation jaon *kielitasolle*, *oppijatasolle* ja *oppimistilannetasolle*. Näistä yleisluontoisin on kielitaso, joka on yhteydessä kulttuuriin, jossa kieltä puhutaan, ja kielen hyödyllisyyteen oppijan omassa elämässä. Kielitaso sisältää integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation alajärjestelmineen. Oppijatasolle puolestaan kuuluvat yksilön persoonalliset ominaisuudet kuten saavutusten tarve ja itsetunto sekä aiemmat oppimiskokemukset. Oppimistilannetaso on tilannesidonnainen taso, jolle kuuluvat kurssiin, opettajaan ja ryhmään liittyvät tekijät. Jakoa kieli-, oppija ja oppimistilannetasoihin voi Dörnyein (emt.) mukaan hyödyntää kattavasti opiskelijoiden motivoimisessa vieraan kielen opiskeluun.

Motivaatiotutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, ennustaa ja selittää yksilön käytöstä. Motivaatio ei ole suoraan mitattavissa, mutta sitä voi tutkia tarkkailemalla yksilön käyttäytymistä ja ympäristöä. (Haagensen 2007, 26–27.) Opiskelumotivaatiotutkimuksen kenttä on laaja, ja käytettyjä viitekehyksiä on useita (Mustila 1990, 26). Kielenopiskelumotivaation tutkiminen voikin olla varsin ongelmallista (Kantelinen 1995, 40). Williams, Burden ja Lanvers (2002, 505) toteavat, että kielenopiskelumotivaatiota tutkiessa voi törmätä keskenään hyvinkin ristiriitaisiin lähestymistapoihin, ja tutkijan on tehtävä päätös, hyödyntääkö vain yhtä teoreettista kehystä vai yrittääkö yhdistää piirteitä useasta eri lähestymistavasta. Julkunen (1998, 23–26) mukaan käytetty motivaatiojärjestelmä rajataan usein oman tutkimuksen päämäärien mukaan. Myös käsitteiden nimitykset ja niiden määritelmät vaihtelevat eri tutkimusten välillä. Vaikka eri viitekehysten kirjo onkin varsin kattava, on perinteinen sosiaalipsykologinen lähestymistapa edelleen käytökelpoinen. Kun tutkitaan kielen opiskelumotivaatiota kouluoloissa ja luokkahuoneti-

lanteessa kaksikielisen ympäristön sijaan, sitä voi täydentää muilla relevanteilla teorioilla.

Viime aikoina vieraan kielen opiskelumotivaatiotutkimuksessa on kansainvälisesti kiinnitetty erityistä huomiota uuden, globaalin talouden vaatimaan kielitaitoon ja menestyssekkääseen kielen opiskeluun. Kouritzin, Piquemal ja Renaud (2009) selvittivät laajassa yliopisto-opiskelijoille tehdyssä tutkimuksessa, minkälaiset motivaatiotekijät saavat opiskelijat panostamaan vieraan kielen opiskeluun Kanadassa, Japanissa ja Ranskassa. Williams ym. (2002) puolestaan tutkivat Isossa-Britanniassa yläkouluikäisten nuorten vieraan kielen opiskelumotivaatiota huolenaan brittien yksipuolinen kielitaito, joka ei vastaa nykypäivän eurooppalaisen yhteistyön tarpeisiin. Käytännön kielenopetuksen kehittämiseen ovat puolestaan pyrkineet esimerkiksi Kissau (2006), joka selvitti kaksikielisessä Kanadassa syitä ranskan opiskelumotivaation laskuun englanninkielisten koululaisten keskuudessa, sekä Papi ja Abdollahzadeh (2012), jotka tutkivat opettajan toiminnan vaikutusta opiskelijoiden englannin opiskelumotivaatioon Iranissa.

3.3 Ruotsin kielen opiskelumotivaatio Suomessa

Kantelinen: Ruotsin kielen opiskelumotivaation rakenne

Tämän tutkimuksen lähtökohtana toimii Kantelisen (1995; 2004b) laatima ruotsin kielen opiskelumotivaation rakenteen malli. Väitöskirjatutkimuksessaan Kantelinen (1995, 102–103) löysi koti- ja laitostalousalan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilta neljä ruotsin kielen opiskelumotivaation ulottuvuutta, jotka ovat *omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun* sekä kiinnostuksen taustalla olevat motivaatio-orientaatiot *instrumentaalinen*, *integratiivinen* ja *itsensä kehittämisen orientaatio*.

Omakohmainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun vastaa Laineen (ks. luku 3.2) määrittelemää vieraan kielen opiskelumotivaation suuntaa, eli sitä, onko opiskelija halukas opiskelemaan ruotsia myös vapaaehtoisesti. Omakohtaisesti kiinnostunut opiskelija pitää ruotsin kieltä ja sen opiskelua kiinnostavana ja ruotsia oppiaineena vähintään yhtä tärkeänä kuin muita yleissivistäviä aineita. Opiskelija on halukas pitämään kielitaitoaan yllä omaehtoisesti myös koulutuksen ulkopuolella. Instrumentaalinen motivaatio-orientaatio puolestaan liittyy ruotsin kielen välineelliseen hyötyyn tulevan ammatin ja jatkokoulutusmahdollisuuksien kannalta. Opiskelija pitää ruotsin kielen taitoa tärkeänä toisaalta hyvän työpaikan saamiseksi ja toisaalta, koska saattaa tarvita ruotsin kieltä

käytännössä tulevassa ammatissaan. Tämänkaltaisen työelämään liittyvä instrumentaalinen orientaatio johtaa todennäköisesti tiiviimpään sitoutumiseen ruotsin opiskeluun kuin koulukurssin ulkoisille vaatimuksille ja palkkioille tai sosiaalisen arvostuksen hankkimiselle perustuva instrumentaalinen orientaatio. Integratiivinen orientaatio taas on vahvasti kommunikaatiopainotteinen, ja sille tunnusomaista on halu vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon kohdekielen puhujien kanssa. Opiskelija pitää tärkeänä, että voi puhua ruotsia ruotsalaisten ja suomenruotsalaisten kanssa aidoissa viestintätilanteissa, ymmärtää ruotsinkielistä mediaa ja tutustua ruotsinkielisiin ihmisiin ja heidän kulttuuriinsa. Tämä poikkeaa siis Gardnerin ja Lambertin (1972) määrittelemästä integratiivisesta orientaatiosta, johon sisältyy halu integroitua osaksi kohdekielistä joukkoa. Itsensä kehittämisen orientaatioissa taas korostuu humanistisen kasvatuksen näkemys opiskelumotivaatiosta: ruotsin opiskelumotivaatio perustuu yksilön halulle kehittää omaa itseään. Opiskelija pitää ruotsin opiskelua miellyttävänä kokemuksena ja näkee sen johtavan itsensä monipuoliseen kehittymiseen. (Kantelinen 1995, 103–106, 119.)

Edellä esitetyistä motivaation ulottuvuuksista on löydettävissä Laineen jaottelun kanssa samoja piirteitä. Omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun on lähinnä motivaation suunnan ulottuvuutta, instrumentaalinen ja integratiivinen orientaatio vastaavat Laineen määrittelemiä samannimisiä ulottuvuuksia, ja itsensä kehittämisen orientaatio muistuttaa kognitiivista orientaatiota, johon liittyy kohdekielen arvostuksen näkökulma. Motivaation voimakkuuden ulottuvuus puolestaan ei noussut esille tässä määrittelyssä. (Kantelinen 1995, 103.)

Myöhemmin ruotsin opiskelumotivaation ulottuvuuksien määritelmät ja nimet tarkentuivat tutkimuksessa, joka toteutettiin useassa eri koulutuskontekstissa sekä yleissivistävässä että ammatillisessa koulutuksessa (Kantelinen 2004b). Tutkimuksessa löydetty ulottuvuudet ovat *omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun, työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio, kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio* ja *itsensä kehittämisen orientaatio*. Ulottuvuuksien määritelmät eivät suuresti poikkea edellä esitetystä vuoden 1995 mallista, lukuun ottamatta sitä, että omakohtaisen kiinnostuksen ulottuvuudessa yhdistyvät nyt opiskelumotivaation suunnan ja voimakkuuden ulottuvuudet. Työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio taas liittyy nimensä mukaisesti vahvasti työpaikan saamiseen, työssä pärjäämiseen ja uralla etenemiseen. Kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio korostaa toimivaa kulttuurien välistä viestintätaitoa ja itsensä kehittämisen orientaatio puolestaan yksilön oman itsensä monipuolista kehittämistä. (Emt, 111–118.)

Kantelisen (2004b) motivaation ulottuvuuksien jakoa noudatellen toteutettiin ruotsin opiskelumotivaatiotutkimus eri koulutusasteilla, ammatillisessa koulutuksessa, ammatikorkeakoulussa ja yliopistotasolla (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011a). Tutkimuksessa viidenneksi motivaation ulottuvuudeksi on lisätty *kulttuuriseen kohtaamiseen liittyvä orientaatio*, joka liittyy haluun tutustua suomenruotsalaiseen ja ruotsalaiseen kulttuuriin ja kielen puhujien jokapäiväiseen elämään.

Ruotsin kielen opiskelumotivaatiotutkimuksia

Reilu vuosikymmen sitten toteutettu 15–74-vuotiaille tehty ruotsin kieltä, kaksikielisyttä ja suomenruotsalaisia koskeva asennetutkimus osoitti, että ruotsin kieli nähdään olennaisena osana suomalaista yhteiskuntaa ja suurin osa (n. 70 %) suomalaisista pitäisi vahinkona, jos ruotsin kieli ja kulttuuri häviäisivät Suomesta. Ruotsin kielestä ja kaksikielisyydestä katsotaan olevan maallemme hyötyä niin taloudellisesti kuin poliittisesti. Etenkin korkeasti koulutetut ja naiset suhtautuvat myönteisesti ruotsin kieleen ja sen asemaan maassamme. Sen sijaan asenteet ”pakkoruotsia” kohtaan ovat kielteisempiä, ja vain noin puolet suomalaisista oli sitä mieltä, että ruotsin tulee jatkossakin olla pakollinen aine koulussa. (Allardt 1997.) Ruotsin kielen ja kulttuurin arvostuksen ja ruotsin opiskeluun suhtautumisen välillä on siis selvä ristiriita, ja suomalaisten ruotsin-opiskelumotivaatiota ja -asenteita on tutkittu kattavasti koko koulutuspolun varrelta niin yleissivistävässä kuin ammatillisessa koulutuksessa sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta

Ruotsin kielen opiskelumotivaation tutkimus keskittyi pitkään lähinnä yleissivistävän koulutuksen parissa oleviin opiskelijoihin ja peruskoululaisiin, ja asennoituminen ruotsin kielen opiskeluun ja sen asemaan kaikille yhteisenä oppiaineena on niissä yleisesti todettu varsin kielteiseksi (Kantelinen 2000, 340). Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten asenteita käsitelleessä tutkimuksessa (Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993) suhtautuminen ruotsin opiskeluun jaettiin kognitiivisiin ja affektiivisiin tekijöihin. Kognitiivisiin tekijöihin lukeutuvat käsitys ruotsin opiskelun tärkeydestä, tarpeellisuudesta ja hyödyllisyydestä liittyen työelämään ja viestimiseen ruotsinkielisten kanssa. Affektiiviset tekijät puolestaan koskevat sitä, pitävätkö opiskelijat ruotsin opiskelua hauskana ja kiinnostavana. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vaikka ruotsin kielen taitoa pidetään tärkeänä ja tarpeellisenä, ruotsin opiskeluun suhtaudutaan varsin negatiivisesti eikä sitä koeta miellyttävänä tai kiinnostavana. Etenkin poikien asenne on hyvin kielteinen.

Lukiolaisten asenteita ja motivaatiota puolestaan ovat tutkineet esimerkiksi Jaakola ja Mäkinen (1994) ja Mustila (1990). Jaakolan ja Mäkisen (1994) tutkimustulokset osoittivat, että lukiolaiset suhtautuvat ruotsin opiskeluun melko negatiivisesti, ja sen pakollisuus koetaan erittäin kielteisenä. Se, johtuuko tämä kielteisyys oppilaista itsestään vai yleisestä suhtautumisesta suomalaisessa yhteiskunnassa, ei kuitenkaan käy tuloksista ilmi. Lukiolaisten motivaatio on hyvin tehtäväkeskeistä ja instrumentaalista, ja oppilaita motivoivat lähinnä kokeiden ja ylioppilaskokeen arvosanat. Vain pieni joukko on kiinnostunut ruotsin kielestä ja sen puhujista sekä heidän kulttuuristaan. Nämä jossain määrin integratiivisesti orientoituneet opiskelijat ovat pääasiassa ruotsia A-kielenä opiskelevia. Sukupuolten välillä ei tutkimuksessa todettu olevan suuria eroja, mutta heikommin menestyvien oppilaiden motivaation todettiin olevan alhaisempi kuin hyvin menestyvien oppilaiden. Samansuuntaisia tuloksia sai myös Mustila (1990), joka jakoi tulostensa perusteella oppilaat kolmeen ryhmään: hyvät, keskinkertaiset ja heikot oppilaat. Hyvät oppilaat, joita oli viidesosa lukiolaisista, ovat integratiivisesti orientoituneita ja osallistuvat aktiivisesti opetukseen. Keskinkertaiset oppilaat, joihin lähes puolet tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista lukeutui, ovat tehtäväkeskeisesti motivoituneita ja osa heistä instrumentaalisesti orientoituneita. Heikot oppilaat, joita oli lähes yhtä paljon kuin keskinkertaisia oppilaita, puolestaan ovat kotitehtäviin suuntautuneita, tai heiltä puuttuu kokonaan ruotsin opiskelumotivaatio.

Erityisalojen, eli ammatilliseen koulutukseen tai korkeakoulututkintoon sisältyvä, ruotsin opetus on opiskelijalle käytännönläheisenä ja omaan alaan liittyvänä usein motivoivampaa kuin yleissivistävä ruotsin opiskelu (Kantelininen & Varhimo 2000, 342). Vähemmän huomiota saanutta ruotsin opiskelumotivaatiota ammatillisessa koulutuksessa on tutkinut Kantelininen (1995), joka vertasi opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaation rakennetta ruotsin kurssin alussa ja lopussa. Tulokset osoittivat, että suurin osa, eli noin puolet opiskelijoista on sekä kurssin alussa että lopussa motivoituneita, eli heiltä löytyy omakohtainen kiinnostus ruotsin opiskeluun. Olennaisin muutos ruotsin kurssin aikana tapahtui integratiivisen orientaation kohdalla: sitä ei juurikaan esiintynyt kurssin alussa, mutta kurssin päätteeksi vahva instrumentaalinen orientaatio sai rinnalleen kohtalaisen integratiivisen orientaation. Motivoitumattomien, eli niiden, joita ruotsin opiskelu ei kiinnosta ja joilla ei esiinny mitään mitatuista orientaatioista, osuus oli kurssin alussa noin viidennes ja kurssin päätyttyä neljännes kaikista opiskelijoista.

Kantelininen (2000, 340) toteaa, että opiskelumotivaatiota on yleisesti pidetty yhtenä ammatillisen koulutuksen ruotsin opetuksen suurimmista ongelmista ja yleissivistävän

koulutuksen piirissä saatuja motivaatiotutkimuksen tuloksia on yleistetty koskemaan myös ammatillista koulutusta. Kuitenkin tutkimustulosten valossa ruotsin opiskeluun suhtaudutaan ammatillisessa koulutuksessa tyypillisimmin myönteisesti, etenkin, jos opiskelu liittyy opiskelijan omaan ammattialaan ja käytännön viestintätilanteisiin ja jos opettajaa pidetään ammattitaitoisena ja työhönsä motivoituneena.

Nordqvist Palviaisen ja Jauhojärvi-Koskelon (2009) Jyväskylän yliopistossa suorittama motivaatiotutkimus osoitti, että myös yliopisto-opiskelijat suhtautuvat ruotsin kieleen melko positiivisesti, ja suuri osa heistä opiskelisi kieltä, vaikka se olisi vapaaehtoista. Opiskelijat myös käyttävät kieltä vapaa-ajallaan tai seuraavat ruotsinkielistä mediaa silloin tällöin. He tiedostavat ruotsin taidon merkityksen työelämässä, mutta eivät kuitenkaan ole erityisen kiinnostuneita opintoihin kuuluvasta pakollisesta ruotsin kurssista, jonka on tarkoitus antaa valmiuksia työelämän kielitaitovaatimuksia varten. Asennoitumisessa on kuitenkin jonkin verran eroja eri tiedekuntien välillä. Positiivisimmin ruotsiin suhtautuvat terveystieteiden, liikuntatieteiden, taloustieteen ja kasvatustieteiden opiskelijat. Kielteisimpiä ruotsin opiskelua kohtaan ovat puolestaan matemaattisluonnontieteellisten aineiden ja tietotekniikan opiskelijat. Palviainen (2010a, 14) toteaa, että myös yliopistotasolla ruotsin kielen opintomenestyksellä on yhteys opiskelumotivaatioon: heikko ruotsin kielen osaaminen on yhteydessä motivaation puutteeseen ja kielteiseen suhtautumiseen, mikä näkyy erityisesti Jyväskylän yliopiston informaatioteknologian tiedekunnan opiskelijoiden keskuudessa. Vastaavanlaisia tuloksia sai myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden motivaation rakennetta tutkinut Juurakko-Paavola (2011): suhtautuminen ruotsin opiskeluun on kaiken kaikkiaan neutraalia, mutta miehet ja teknisten alojen opiskelijat erottuvat muista opiskelijoista heikolla motivaatiollaan.

Ruotsin opettajien käsityksiä opiskelijoiden ja koululaisten ruotsin opiskelumotivaatiosta tutkineen Hartikaisen (2003) mukaan valtaosa opiskelijoista suhtautuu ruotsin opiskeluun neutraalisti tai positiivisesti, joskin osassa opiskelijoita ruotsin opiskelun pakollisuus aiheuttaa hyvinkin kielteisiä tunteita tai jopa vihamielisyyttä. Ruotsin opettajien vastauksissa korostuu kielteisten kokemusten kierre, joka usein alkaa jo peruskoulussa ja ohjaa opiskelijan suhtautumista ruotsin opiskeluun myöhemmillä koulutusasteilla. Toisaalta monella on jo peruskoulun ensimmäisellä ruotsin oppitunnilla kielteinen asenne ruotsin opiskelua kohtaan, mikä ei voi johtua aiemmista opiskelukokemuksista, vaan selittyy lähinnä yleisellä asenne-ilmapiirillä. Hartikaisen (emt, 378) mukaan myönteiset ruotsinopiskeluasenteet ja ruotsin opettajien innostus työtään kohtaan jäivät keskuste-

lussa usein liian vähälle huomiolle, ja niiden näkyväksi tekeminen voisi luoda yleisesti myönteisempää ilmapiiriä ja nostaa ruotsin kielen imagoa Suomessa.

Ruotsin kielen opiskelumotivaation vertailu eri koulutuskonteksteissa osoittaa, että omakohtaista kiinnostusta ruotsin opiskelua kohtaan on eniten ammatillisen koulutuksen ja aikuislukion piirissä olevilla opiskelijoilla. Peruskoululaiset ja päivälukiolaiset puolestaan ovat heikoiten motivoituneita. Ruotsin kieli itsessään ei kuitenkaan tutkimuksen mukaan ole pääsyy motivaation olemassaoloon tai sen puutteeseen, vaan opiskelukonteksti, opettaja, opetuksen sisällöt, oma menestys ruotsin opinnoissa ja koettu omakohtainen ruotsin taidon tarve ovat suurimpia motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Opetusjärjestelyillä voidaan siis vaikuttaa ruotsin opiskelumotivaatioon, mikä on samaan aikaan sekä kannustava viesti että haaste ruotsin opettajille. (Kantelinen & Kettunen 2004.) On myös muistettava, että motivaatio ja asenteet vaihtelevat muun muassa sukupuolen ja opiskelukontekstin mukaan, eikä siis ole perusteltua puhua yleisesti suomalaisten ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta (Kantelinen 2004a, 15).

Ruotsin opiskelumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät

Motivaatio on monimutkainen ilmiö, johon vaikuttaa joukko erilaisia tekijöitä. Peltonen ja Ruohotie (1992, 82–83) jakavat opiskelumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät neljään kategoriaan, jotka ovat *oppijan persoonallisuus*, *fyysinen ympäristö*, *sosiaalinen vuorovaikutus* ja *oppimistehtävä*. Yksilöllisiin ominaisuuksiin lukeutuvat oppijan lahjakkuus, luonne, fyysiset ominaisuudet, asenteet, mielenkiinnon kohteet ja tarpeet. Fyysinen ympäristö puolestaan kattaa koulun ja kodin fyysisten tilojen lisäksi opetusmateriaalit ja -välineet sekä laajemmin asuinpaikkakunnan koon ja sijainnin sekä yhteiskunnallisen ammattirakenteen ja työllisyyden kehitysnäkymät. Kolmanteen kategoriaan eli sosiaaliseen vuorovaikutukseen lukeutuvat kodin, koulun ja luokan ilmapiiri, opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet sekä vuorovaikutus kodin, koulun ja yhteiskunnan sekä oppilaan ja opettajan välillä. Koulumotivaatiota sääteleviä oppimistehtävään liittyviä tekijöitä taas ovat opetuksen sisältöön, vaikeusasteeseen ja käytännönläheisyyteen liittyvät tekijät sekä oppijan oma tavoitteiden asettelu, edistyminen ja onnistumisen kokemukset.

Opiskelijan oma asennoituminen Ruotsia, ruotsalaisia ja ruotsin kieltä kohtaan on tiiviisti yhteydessä ruotsin opiskelumotivaatioon. Oppiaineen pakollisuus voi aiheuttaa kielteistä asennoitumista ja laskea motivaatiota (Kettunen 2004b, 148–149), samoin kuin se, että ruotsia pidetään kielenä vastenmielisenä tai rumana (Kantelinen 1995,

163). Myös aiemmat opiskelukokemukset ja oma menestyminen ruotsin opinnoissa vaikuttavat motivaatioon. Jos opiskelija pitää ruotsia ylivoimaisen vaikeana oppiaineena eikä usko omien kykyjensä riittävän kielen oppimiseen, hän voi antaa periksi ja olla haluton edes yrittämään. (Hartikainen 2003, 370.) Hyvä opintomenestys taas on motivaatioon positiivisesti yhteydessä oleva tekijä (Kettunen 2004b, 151).

Kantelisen (2000, 350–354) selvityksen mukaan opettaja ja hänen opetustapansa ovat vahvasti yhteydessä opiskelijan myönteiseen tai kielteiseen käsitykseen ruotsin opiskelusta. Opettajan innostus omaan työhönsä ja opetettaviin asioihin sekä moniulotteinen ammatillinen osaaminen ovat merkittäviä tekijöitä positiivisten ruotsinopiskelukokemusten synnyssä – ja toisaalta opettajan henkilökohtaiset piirteet ja opetustapa voivat saada aikaan hyvinkin kielteisiä kokemuksia. Myös Jauhojärvi-Koskelo ja Palviainen (2011, 97) korostavat opettajan vaikutusta ruotsin opiskelumotivaatioon ja toteavat, että etenkin naispuoliset ja hyvin ruotsin opinnoissaan menestyneet yliopisto-opiskelijat ovat sitä mieltä, että opettajalla on ollut suuri vaikutus heidän ruotsinopiskelumotivaatioonsa. Lukiolaisten ruotsin opiskelumotivaatiota tutkineet Jaakola ja Mäkinen (1994, 175) puolestaan pitävät ruotsin kielen opettajan työtä erityisen haasteellisena siksi, että hän joutuu toimimaan normaalin opetustyön ohella asennekasvattajana ja motivaation kohottajana yrittäessään herättää usein kielteisesti ruotsin opiskeluun suhtautuvien oppilaiden kiinnostuksen kieltä kohtaan.

Ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakoulussa opiskeltavien asioiden käytännönläheisyydellä ja yhteydellä omaan opiskelualaan on suuri merkitys opiskelumotivaation synnyssä ja ylläpitämisessä. Opiskelijan on helpompi ymmärtää ruotsin opiskelun mielekkyys ja merkitys, kun opiskeltavat asiat liittyvät aitoihin työelämän viestintätilanteisiin, ja erityisesti suullista kielitaitoa kehittävät käytännönläheiset harjoitukset koetaan yleensä innostavina ja hyödyllisinä. Kielen rakenteita sen sijaan ei olla halukkaita opiskelamaan enempää, kuin käytännön viestintätaidon saavuttaminen vaatii. Opiskeltavien asioiden vaikeusasteen tulee myös olla sopiva ja vastata opiskelijan käsitystä omista kyvyistään ja edellytyksistään. Sopivan haasteelliset tehtävät saavat aikaan, että opiskelija kokee kehittyvänsä ja oppivansa, kun taas liian helpot tehtävät eivät tarjoa riittävästi haastetta ja liian vaikeat eivät kannusta edes yrittämään. (Kantelinen & Varhimo 2000, 336–338; Kantelinen 1995, 160–162.) Ruotsin opetuksen ulkoisten puitteiden motivaatioon yhteydessä olevista tekijöistä Hartikainen (2003, 366–369) mainitsee käytettävissä olevan tuntimäärän ja asetettujen oppimistavoitteiden välisen ristiriidan, jonka johdosta

esimerkiksi kulttuurisen tietouden kehittämiseksi ei jää aikaa. Lisäksi opetusryhmien heterogeenisuus johtaa siihen, ettei opetuksen tahti ole kaikille sopiva.

Myös koettu ruotsin kielen tarve on yhteydessä opiskelumotivaatioon, ja he, jotka pitävät ruotsin taitoa itselleen jollain tavalla tarpeellisenä ja hyödyllisenä työelämässä tai vapaa-ajalla, ovat motivoituneempia opiskelemaan kieltä (Kantelinen 1995, 162). Ketusen (2004b, 143–145) mukaan opiskelijat usein havaitsevat ruotsin taidoin tarpeellisuuden käytännössä matkustaessaan Ruotsiin tai tavatessaan ruotsinkielisiä sukulaisia tai tuttavuuksia, ja toisaalta suhtautuminen on kielteisempää, mikäli opiskelija ei ole joutunut käyttämään ruotsia aidoissa viestintätilanteissa. Lisäksi jotkut ajattelevat, että englannin kielen taito riittää joka paikassa ja ruotsin opiskelu on näin ollen tarpeetonta. Etenkin heikosti menestyvät oppilaat pitävät ruotsin opiskelua usein pelkkänä pakkoruotsina eivätkä usko tarvitsevänsä ruotsia opintojensa ulkopuolella (Kärkkäinen ym. 1993, 143).

Peltonen ja Ruohotie (1992, 90) muistuttavat, että opiskelumotivaatio ei ole ainoastaan koulun sisäinen prosessi, vaan siihen liittyy myös laaja koulun ulkopuolinen ympäristö. Kuten jo luvussa 1 todettiin, ruotsin kielen asemaa ja ”pakkoruotsia” koskeva julkinen keskustelu, joka herää säännöllisin väliajoin esimerkiksi lehdistössä ja mielipidekirjoituksissa, ei voi olla vaikuttamatta koululaisten ja opiskelijoiden suhtautumiseen ruotsin opiskeluun. Lehdistö on perinteisesti toiminut tehokkaana mielipiteiden muokkaajana, ja kirjoitukset ruotsin taidon tarpeettomuudesta ja vaatimukset ruotsin opiskelun muuttamisesta vapaaehtoiseksi todennäköisesti vaikuttavat ruotsia koskeviin asenteisiin ja sen opiskelumotivaatioon (Kärkkäinen 1993, 138). Palviaisen (2010b) mukaan myös ylioppilaskokeen valinnaisuuden lisääminen ja ruotsin kokeen pakollisuuden poistuminen on voinut antaa nuorille signaalin, että yhteiskunnallisesti ruotsin taitoa pidetään vapaaehtoisena ja ei-välttämättömänä. Tutkimusten mukaan myös vanhempien ja vertaisryhmien asenteet ovat omiaan muokkaamaan nuoren suhtautumista ruotsin opiskeluun (Jaakola & Mäkinen 1994, 175). Kouritzin ym. (2009, 290) toteavat, että opiskelijan ei ole mahdollista jättää yhteiskunnan asenteita kieltä ja sen opiskelua kohtaan luokahuoneen ulkopuolelle, vaan opettajien tulisi tiedostaa valloilla olevat käsitykset voidakseen purkaa mahdolliset asenneongelmat oppimisen tieltä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan, miten tutkimuksen toteutus eteni. Ensin kuvailen tutkimuksen lähtökohdat eli sen, miten pyrin löytämään vastaukset luvussa 1 esitettyihin tutkimuskysymyksiin, ja esittelen käyttämäni aineistonkeruun menetelmät ja tutkimuksen kohdejoukon. Seuraavaksi kerron, miten olen suorittanut aineiston analyysin tilasto-ohjelmalla, ja lopuksi tarkastelen tutkimuksen rajoituksia tulosten yleistettävyyden ja luotettavuuden sekä mahdollisten jatkotutkimusten kannalta.

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koskee yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen opiskelumotivaation rakennetta. Kuten luvussa 3 on todettu, motivaatiotutkimuksessa käytettyjä luokitteluja ja lähestymistapoja on useita, ja pyrin tällä tutkimuksella selvittämään opiskelijoiden ruotsin kielen opiskelumotivaation rakennetta Kantelisen (1995; 2004b) mallin mukaisesti neljällä ulottuvuudella, jotka ovat

- 1) omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun
- 2) työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio
- 3) kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio
- 4) itsensä kehittämisen orientaatio.

Olen kiinnostunut selvittämään tamperelaisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatiota ja sen ulottuvuuksien esiintymistä yleisellä tasolla enkä keskity itse ruotsin kurssin opetusmenetelmien, ryhmän tai opettajan vaikutukseen opiskelumotivaatioon, ja yllämainittuja neljää ulottuvuutta on mahdollista tutkia irrallaan itse opetuskontekstista. Kantelinen (1995) on esimerkiksi verrannut motivaation eri ulottuvuuksien esiintymistä opiskelijoilla ennen ruotsin kurssia ja sen jälkeen, ja vaikka jaottelu on alun perin kehitetty tutkittaessa ruotsin kielen opiskelumotivaatiota ammatillisessa koulutuksessa, sitä on myös käytetty opiskelumotivaation tutkimuksessa eri koulutusasteilla (Kantelinen & Kettunen 2004; Juurakko-Paavola & Palviainen 2011a). Näin ollen näiden motivaation ulottuvuuksien voi olettaa esiintyvän myös yliopisto-opiskelijoilla.

Toinen tutkimuskysymys on kysymys siitä, miten eri taustatekijät vaikuttavat ruotsin kielen opiskelumotivaatioon. Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että ei voida puhua yhdestä yhtenäisestä suomalaisten ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta, vaan monenlaiset tekijät vaikuttavat suhtautumiseen ja asenteeseen (Kantelinen 2004a, 15). Esimer-

kiksi sukupuolta, koulutusala ja kotiseutua pidetään usein tekijöinä, joilla on vaikutusta yleiseen asennoitumiseen ruotsin opiskelua kohtaan. Tytöt ja naiset suhtautuvat siihen yleensä myönteisemmin kuin pojat ja miehet, ja humanististen alojen opiskelijat myönteisemmin kuin matemaattis-luonnontieteellisten alojen. Kotiseudun osalta keskeistä on ruotsin kielen osaamisen tarve alueella, minkä oletetaan vaikuttavan motivaatioon opiskella ruotsia. (Nordqvist Palviainen & Jauhojärvi-Koskelo 2009, 127–128.) Myös vastaajan ikä ja opintomenestys ruotsissa ovat tekijöitä, joilla voi olettaa olevan yhteyttä opiskelumotivaatioon (emt, 132; Palviainen 2010a, 15). Tilastollisia testejä käyttämällä on mahdollista löytää ne tekijät, jotka aiheuttavat merkitseviä eroja motivaatioon eri ryhmien välillä.

Motivaation mittaamisen on sanottu olevan hankalaa, sillä se ei ole suoraan havainnoitavissa oleva ilmiö. Motivaatiotutkimuksessa usein käytettyjä keinoja ovat kyselyt, haastattelut sekä käyttäytymisen ja ympäristön havainnointi opetustilanteessa. (Kantelinen 1995, 40.) Haagensenin (2007, 67–68) mukaan useissa vieraan kielen opiskelumotivaatiotutkimuksissa asennoitumista on mitattu Likert-asteikollisella asenneväittämälomakkeella, ja myös kyselyn ja haastattelun yhdistelmä on käytetty menetelmä, vaikka tällainen menetelmätriangulaatio soveltuukin paremmin yksilön kuin suuren joukon tai ryhmän motivaation tutkimiseen. Tutkimukseni on kvantitatiivinen survey-tutkimus, ja olen kerännyt tutkimusaineiston standardoidusti sähköisellä kyselylomakkeella. Standardoituus eli se, että kaikki kysymykset on kysytty täsmälleen samassa muodossa jokaiselta osallistujalta, mahdollistaa aineiston kattavan kuvailun ja vertailun. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 134, 193.)

Kyselylomake

Käyttämäni kyselylomakkeen (ks. LIITE) ensimmäinen osio kartoittaa vastaajan taustatiedot, joita ovat muun muassa sukupuoli, syntymävuosi sekä ensisijaista suoritettavaa korkeakoulututkintoa ja korkeakoulua koskevat tiedot. Ruotsin opintojen osalta selvitin, millä luokka-asteella vastaaja on aloittanut ruotsin opiskelut, onko hän osallistunut ruotsin ylioppilaskokeeseen ja onko hän suorittanut korkeakoulututkintoon kuuluvan toisen kotimaisen kielen kurssin. Lisäksi taustatieto-osioon sisältyy avoin kysymys, jossa vastaajaa pyydetään luettelemaan kaikki vieraat kielet, joita hän on opiskellut.

Lomakkeen toinen osio käsittelee suhtautumista ruotsin kieleen ja sen opiskeluun. Se sisältää 34 Likert-tyyppistä väittämää, joiden vastausasteikko on viisiportainen (1 = täysin eri mieltä, 2 = jossain määrin eri mieltä, 3 = en eri enkä samaa mieltä, 4 = jossain

määrin samaa mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä). Asenneväittämät mittaavat luvussa 3.3 esiteltyä neljää ruotsin opiskelumotivaation ulottuvuutta, jotka ovat omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun sekä työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio, kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio ja itsensä kehittämisen orientaatio. Omakohtaista kiinnostusta mittaavat väittämät koskevat opiskelijan suhtautumista ruotsin kielen opiskeluun ja sen pakollisuuteen, ruotsin opiskelun herättämiä tunteita sekä käsityksiä omasta ruotsin kielen taidosta. Työelämässä pärjäämiseen liittyvää instrumentaalista orientaatiota käsitteleviin väittämiin sisältyvät esimerkiksi opiskelijan käsitykset koskien oman alan ammatillisen kielen hallintaa sekä työelämän ja työnantajien vaatimuksia ruotsin kielen taidosta. Kommunikaatiopainotteista integratiivista orientaatiota mittaavat väittämät koskevat opiskelijan ruotsin kielen käyttöä vapaa-ajalla ja aidoissa viestintätilanteissa sekä ruotsin kielen viestintärohkeutta. Lisäksi sisällytin tähän orientaatioon kulttuuriseen kohtaamisen liittyviä väittämiä. Itsensä kehittämisen orientaatiota puolestaan mittaavat oman itsensä monipuolista kehittämistä koskevat asenneväittämät.

Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu

Tutkimuksen vastaajajoukoksi valitsin kolme yksikköä Tampereen yliopistosta ja kaksi tiedekuntaa Tampereen teknillisestä yliopistosta. Tampereen yliopistosta kutsuin vastaajiksi johtamiskorkeakoulun (JKK), kasvatustieteiden yksikön (EDU) ja kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikön (LTL) perustutkinto-opiskelijoita ja Tampereen teknillisestä yliopistosta automaatio-, kone- ja materiaalitekniikan (AKM) sekä tieto- ja sähkötekniikan (TiSä) tiedekuntien perustutkinto-opiskelijoita. Yhteensä näissä viidessä yksikössä ja tiedekunnassa opiskelee noin 12 000 perustutkinto-opiskelijaa (ks. TUT 2011; UTA 2012b).

Tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvien tiedekuntien ja yksiköiden opiskelijoiden voi aiempien tutkimusten tulosten perusteella katsoa edustavan hyvin erilaisia näkökulmia ruotsin opiskelumotivaation suhteen. Teknillisten alojen opiskelijoiden suhtautumisen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun on useissa tutkimuksissa todettu olevan hyvin kielteistä (ks. esim. Juurakko-Paavola 2009; Nordqvist Palviainen & Jauhojärvi-Koskelo 2009), kun taas kauppatieteiden, humanististen alojen ja kasvatustieteiden opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatio on usein korkea ja suhtautuminen ruotsin kieleen yleisesti ottaen myönteistä (ks. esim. Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011). Yhteiskuntatieteilijät, joita tämän tutkimuksen kohdeyksiköissä koulutetaan Tampereen yliopiston

johtamiskorkeakoulun politiikan tutkimuksen tutkinto-ohjelmassa, puolestaan poikkeavat Jauhojärvi-Koskelon ja Palviaisen (emt, 99) mukaan ruotsin opiskelumotivaation osalta muiden alojen opiskelijoista siinä, että he pitivät ruotsin opiskelua tärkeänä ainoastaan työnantajien vaatimusten vuoksi, mutta muuten heidän mielenkiintonsa kieltä kohtaan on melko laimeaa.

Toteutin tutkimusaineiston keruun *www*-kyselynä, mikä on Heikkilän (2010, 69–70) mukaan nopea tapa kerätä tietoa ja tavoittaa edustava joukko tietyn oppilaitoksen opiskelijoista. Näin ollen tavoitin suuren joukon kerralla, vaikka odotettavissa olikin, että vastaajakato jäisi suureksi. Lähestyin kunkin yksikön ja tiedekunnan sisällä toimivien ainejärjestöjen ja kiltojen hallitusta ja pyysin välittämään tutkimuskutsun järjestön jäsenistölle sähköpostilistan kautta. Tutkimuskutsun saateviestissä kerroin tutkimuksen tarkoituksesta ja aihepiiristä ja kohdensin, että kyselyyn voivat vastata ne perustutkinto-opiskelijat, joiden tutkintoon ruotsin kielen kurssi kuuluu pakollisena opintojaksona. Tämä määritelmä rajaa kohdejoukon ulkopuolelle esimerkiksi ruotsin kielen pääaineopiskelijat ja ruotsia äidinkielenään puhuvat opiskelijat. Kaksikieliset henkilöt, jotka ovat saaneet koulusivistyksensä suomen kielellä, suorittavat yliopistossa ruotsin kurssin toisen kotimaisen kielen kurssina, joten vastaajien joukossa saattaa olla myös kaksikielisiä opiskelijoita. Painotin saateviestissä vastausten merkitystä tutkimukseni kannalta ja sitä, että vastaaminen tapahtuu täysin anonymisti ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Vastausaikaa oli yksi kuukausi, ja sen aikana lähetin vielä muistutusviestin johtamiskorkeakoulun kauppatieteiden opiskelijoille ja Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoille saadakseni heidänkin äänensä tutkimuksessa kuuluviin. Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi vastausaikana 188 opiskelijaa. Harmillista kyllä, E-lomake -ohjelma ei tallenna keskeytettyjä vastauksia, joten mielenkiintoista tietoa siitä, kuinka moni mahdollisesti jätti vastaamisen kesken, ei ole tarjolla.

4.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Suoritin aineiston tilastollisen käsittelyn *IBM SPSS Statistics 20* -tilasto-ohjelmalla. Ensimmäiseksi olen uudelleenluokitellut syntymävuosi-muuttujan kolmeksi ikäluokaksi (18–20-vuotiaat, 21–23-vuotiaat ja yli 24-vuotiaat) ja yhdistänyt pisimmät opiskeluajat kuudennesta vuodesta ylöspäin yhdeksi luokaksi. Näin ollen yksittäisten vastaajien tunnistaminen aineistosta tai tulosten raportoinnista ei ole mahdollista.

Kyselyn ollessa käynnissä sain sähköpostitse yhden yhteydenoton koskien taustatietosiossa olevaa kysymystä ruotsin ylioppilaskokeen tasosta. Samoin kyselylomakkeen avoimen kysymyksen vastauskenttään oli kommentoitu kyseistä kysymystä. Vastausvaihtoehdot ”pitkä” ja ”lyhyt” tuottivat vastaajille ongelmia, sillä monet tulksivat lyhyen kielen olevan 8. luokalla tai sen jälkeen aloitettu B2- tai B3-kieli. Ruotsin ylioppilaskokeen puolestaan ajateltiin olevan joko pitkä tai keskipitkä, sillä ruotsin opiskelu aloitetaan joko 3., 5. tai 7. luokalla. Näin ollen keskipitkän ruotsin ylioppilaskokeeseen osallistuneet eivät tienneet, kumman vastausvaihtoehdoista valitsisivat. Olen tästä johtuen poistanut ylioppilaskokeen taso -taustamuuttujan aineiston käsittelyn yhteydessä (ks. myös luku 4.3).

Myös suoritettavaa tutkintoa koskeva avoin kysymys näytti olevan vastaajille varsin ongelmallinen. Kysymyksen on tulkittu koskevan joko tällä hetkellä suoritettavan tutkinnon tasoa (kandidaatti, maisteri tai diplomi-insinööri), pääainetta tai koulutusohjelmaa. Selvästi kysymyksen muotoilu on ollut vaikeasti ymmärrettävä. Kysymykseen annettujen vastausten ja tiedekuntaa tai yksikköä koskevan muuttujan perusteella olen koodannut muuttujan vastaukset uudelleen yksikössä tai oppiaineessa suoritettavan ylemmän korkeakoulututkinnon mukaan kuuteen luokkaan, jotka ovat hallintotieteiden maisteri (HM), kauppatieteiden maisteri (KTM), yhteiskuntatieteiden maisteri (YTM), kasvatustieteen maisteri (KM), filosofian maisteri (FM) ja diplomi-insinööri (DI).

Muodostin ruotsin opiskelumotivaatiota mittaavista asenneväittämistä luvussa 3.3 esitetyn mukaisesti neljä summamuuttujaa, jotka mittaavat motivaation eri ulottuvuuksia¹. Lisäksi kaikki väittämät yhdessä mittaavat opiskelijan ruotsin opiskelumotivaatiota kokonaisuutena. Laskin näille summamuuttujille keskiarvon, joka noudattaa alkuperäistä mitta-asteikkoa (1–5) ja mahdollistaa vertailun. Huomioitavaa Likert-asteikon käytössä Heikkilän (2010, 54) mukaan on, että se on järjestysasteikon tasoinen muuttuja, ja järjestysasteikollisille muuttujille ei yleensä lasketa keskiarvoa. Likert-asteikollisen muuttujan keskiarvoa voi kuitenkin mielipidettä mitattaessa käyttää yleiskuvan antamiseen, kunhan numerointi on huolellisesti aloitettu arvosta 1 = ”Täysin eri mieltä”, jolloin vastaaja on sitä enemmän samaa mieltä väitteen kanssa, mitä suurempi keskiarvo on. Myös Metsämuuronen (2009, 943) toteaa, että Likert-asteikollisten muuttujien perusteella muodostettuja summamuuttujia voidaan käsitellä välimatka-asteikollisina muuttujina,

¹ Kielteiset motivaatiota mittaavat asenneväittämät 1, 3, 5, 13, 17, 21, 25 ja 34 on ennen tilastollista käsittelyä käännetty siten, että kaikki muuttujat ovat sisällöllisesti tulkinnaltaan samansuuntaisia.

joille keskiarvon laskeminen on mahdollista. Näin ollen tarkastelen tässä tutkimuksessa summamuuttujien keskiarvoja siten, että mitä korkeampi keskiarvo on, sitä myönteisemmin opiskelija suhtautuu ruotsin kieleen ja sen opiskeluun ja sitä korkeampi hänen motivaationsa on. Kunkin motivaation ulottuvuuden saama keskiarvo kertoo, kuinka tärkeänä syynä ruotsin opiskelulle opiskelija summamuuttujan edustamaa osa-aluetta pitää.

Tarkastelin suhtautumista ruotsin opiskeluun mittaavia asenneväittämiä viisiportaisen asteikon lisäksi myös kolmiportaisesti siten, että alkuperäisen asteikon molempien ääripäiden vaihtoehdot on yhdistetty. Näin ollen vastausvaihtoehdon 1 tai 2 (”täysin eri mieltä”, ”jossain määrin eri mieltä”) valinnut vastaaja suhtautuu väittämään kielteisesti ja vaihtoehdon 4 tai 5 (”jossain määrin samaa mieltä”, ”täysin samaa mieltä”) valinnut vastaaja suhtautuu väittämään myönteisesti. Hyödynsin tätä kolmiportaista asteikkoa sekä aineiston kuvailussa että *ristiintaulukoinnissa*. Ristiintaulukoimalla vertailin eri ryhmien antamia vastauksia yksittäisten asenneväittämien tasolla selvittääkseni, kuinka suuri osa vastaajista on väittämän kanssa samaa tai eri mieltä. Tällöin käytin *Khiin neliö*-testiä selvittääkseni, onko ryhmien vastauksissa todellisia eroja vai onko kyse vain sattumasta. (Ks. Heikkilä 2010, 210–212.)

Ruotsin opiskelumotivaation ja sen eri ulottuvuuksien esiintymisen kuvailun lisäksi pyrin tutkimuksessa selvittämään, esiintyykö ruotsin opiskelumotivaatiossa eroja eri ryhmien välillä. Tarkastelin eroja vertailemalla eri ryhmien saamia keskiarvoja toisiinsa kunkin summamuuttujan osalta. Heikkilän (2010, 224) mukaan tilastollisten keskiarvotestien tarkoitus on selvittää, kuinka todennäköisesti erot ryhmien keskiarvoissa johtuvat sattumasta, eli onko ryhmien välillä todellista eroa. Pelkkä keskiarvo yksin ei riitä kertomaan ryhmien välisistä eroista. Kahden ryhmän välisessä vertailussa käytin *t-testiä* ja useamman kuin kahden ryhmän välisessä vertailussa *yksisuuntaista varianssianalyysia*.

Varianssianalyysi on Nummenmaan (2011, 184) mukaan yksi käyttäytymistieteissä eniten sovelletuista tilastollisista menetelmistä. Olen verrannut sen avulla ruotsin opiskelumotivaation eri ulottuvuuksien esiintymistä eri ryhmissä, kun vertailtavia luokkia on ollut enemmän kuin kaksi, esimerkiksi iän tai koulutusalan mukaan. Varianssianalyysin keskeiset oletukset ovat, että riippuva eli selitettävä muuttuja on vähintään välimatkaasteikollinen, otos on peräisin normaalisti jakautuneesta populaatiosta, jokaiseen vertailtavaan ryhmään sisältyy vähintään 20 havaintoa ja vertailtavien ryhmien varianssit ovat

(riittävän) samansuuruisia. Kun oletukset ovat voimassa, varianssianalyysi on suhteellisen luotettava menetelmä. (Emt, 194.) Edellä (ks. s. 33–34) olen perustellut Likert-asteikollisen muuttujan käsittelyn välimatka-asteikollisena muuttujana. Normaalijakaumaoletuksen toteutumisen edellytyksenä puolestaan voidaan pitää vähintään kolmekymmentä tilastoyksikköä kutakin vertailtavaa ryhmää kohden (Heikkilä 2010, 106).

Varianssianalyysi kertoo kuitenkin ainoastaan, esiintyykö vertailtavien ryhmien keskiarvoissa tilastollisesti merkitseviä eroja, eikä se suoraan kerro, minkä ryhmien välillä eroja mahdollisesti on. Näin ollen tilanteissa, joissa varianssianalyysin perusteella ryhmien välillä voi todeta olevan eroja, käytin erojen löytämiseen SPSS-ohjelman *post hoc*-testeistä *Tukeyn HSD-testiä* ja *Dunnetin T3-testiä*. Näistä ensin mainittu on yksi käytetyimmistä *post hoc* -menetelmistä ja toimii luotettavasti, kun varianssien yhtäsuuruusoletus on voimassa. Jälkimmäistä puolestaan voi käyttää, kun varianssit ovat eri suuret. (Ks. Metsämuuronen 2009, 791–780.)

Riippumattomien otosten t-testillä taas voidaan vertailla kahden toisistaan riippumattoman ryhmän keskiarvoja. Riippumattomuudella tarkoitetaan, että yksi tutkittava voi kuulua ainoastaan yhteen ryhmään. Tällaisesta esimerkki on vaikkapa sukupuoli. Kuten varianssianalyysin, myös t-testin käyttö edellyttää, että otos on normaalisti jakautunut, käytetty mitta-asteikko on vähintään välimatka-asteikollinen ja kummassakin tarkasteltavassa ryhmässä on vähintään 20 havaintoa. (Nummenmaa 2011, 183.)

Kaikkia tilastollisilla testeillä saatuja tuloksia olen tulkinut niin, että mikäli *merkitsevyystason* arvo p on pienempi kuin 0,05, tulosta voi pitää tilastollisesti merkitseväenä, ja p -arvon ollessa pienempi kuin 0,001 tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Merkitsevyystaso, joka voi vaihdella 0 ja 1 välillä, osoittaa, kuinka suuri riski on, että saatu tulos johtuu sattumasta. Ryhmien välisissä keskiarvovertailuissa p -arvo osoittaa, onko ryhmien välillä todellista eroa. Tuloksia raportoidessani luvuissa 5 ja 6 olen ilmoittanut tulosten merkitsevyystason. (Ks. Heikkilä 2010, 194–195.)

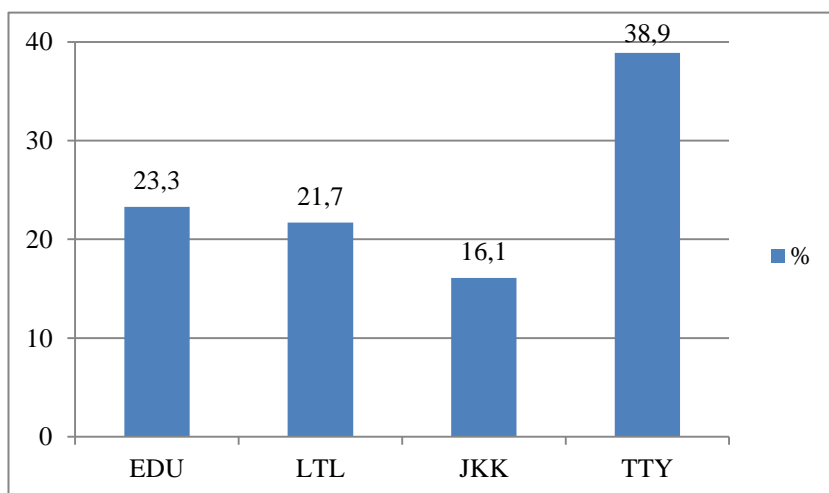
Vastaajien taustatiedot

Motivaatiota mittaavaan kyselyyn vastasi yhteensä 188 Tampereen yliopiston tai teknillisen yliopiston perustutkinto-opiskelijaa. Yhden vastaajan vastaukset on jätetty kokonaan tarkastelun ulkopuolelle, sillä hänen vastauksistaan puuttui kokonaan yksi neljästä asenneväittämäosiosta (ks. tarkemmin luku 4.3). Näin ollen vastausten lukumäärä on

187, mikä on 1,5 prosenttia kaikista tutkimukseen mukaan kutsuttujen tiedekuntien ja yksiköiden opiskelijoista.

Vastaajista 58,8 prosenttia opiskeli Tampereen yliopistossa ja 41,2 prosenttia Tampereen teknillisessä yliopistossa. Heistä 70,1 prosenttia oli naisia ja 29,9 prosenttia miehiä. Kaikista Tampereen yliopiston ja teknillisen yliopiston opiskelijoista miesten osuus on noin 52 prosenttia (Tilastokeskus 2013), joten miehet ovat näin ollen aliedustettuja tutkimusaineistossa. Vastaajien ikä vaihteli 18 ja 48 vuoden välillä, ja mediaani-ikä oli 23 vuotta. Tyypillisin vastaaja oli kolmannen vuoden opiskelija, ja vastaajien opintojen vaihe vaihteli ensimmäisestä vuodesta kolmanteentoista opiskeluvuoteen.

Yksiköittäin ja tiedekunnittain tarkasteltuna voi todeta, että teknillisen yliopiston automaatio-, kone- ja materiaalitekniikan tiedekunnan opiskelijoiden osuus oli suurin, 28,9 prosenttia. Sen sijaan tieto- ja sähkötekniikan tiedekunnan vastaajien osuus oli pieni (8,6 %), joten kaikkien yksiköiden välisen mielekkään vertailun mahdollistamiseksi yhdistin nämä kaksi tiedekuntaa luokaksi Tampereen teknillinen yliopisto (TTY). Kasvatustieteiden ja kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikön opiskelijoiden osuus oli kummankin reilu viidesosa vastaajista, ja johtamiskorkeakoulun opiskelijoiden osuus 16,1 prosenttia. Kuvioista 1 käy ilmi vastaajien jakautuminen tiedekunnittain. Vastaajat (7 kpl), jotka eivät opiskelleet pääasiallisesti missään viidestä tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvasta yksiköstä tai tiedekunnasta on rajattu tarkastelun ulkopuolelle yksiköiden välisessä vertailussa.



Kuvio 1. Vastaajat tiedekunnittain / yksiköittäin (n=180)

Vastaajista 40,1 prosenttia suoritti vastaushetkellä ensisijaisesti diplomi-insinöörin tutkintoa, ja toiseksi eniten oli kasvatustieteen opiskelijoita (21,9 %). Filosofian maisterin

tutkinnon suorittajien osuus on 21,4 prosenttia. Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulussa voi suorittaa joko hallintotieteiden, kauppätieteiden tai yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinnon. Näistä kolmesta eniten oli yhteiskuntatieteiden maisterin tutkintoa suorittavia (13,9 % kaikista vastaajista). Hallintotieteiden ja kauppätieteiden ylioppilaiden osuus oli molempien alle 2 prosenttia vastaajista, joten vastaajien tarkastelu suoritettavan tutkinnon tasolla ei ole mielekästä. Tiedekuntien välisessä vertailussa on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että johtamiskorkeakoulun opiskelijoista lähes kaikki ovat yhteiskuntatieteilijöitä, jotka aiemman tutkimuksen (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011) mukaan korostavat muiden alojen opiskelijoista poiketen ennen kaikkea ruotsin merkitystä työelämässä eivätkä juuri osoita muuten kiinnostusta kieltä kohtaan.

Suurin osa vastaajista (86,6 %) oli aloittanut ruotsin opiskelun 7. luokalla eli B1-kielenä. Kolmannella luokalla ruotsin opinnot oli aloittanut 1,6 prosenttia ja viidennellä 9,1 prosenttia vastaajista. Tämä on lähellä kielivalintojen suhdetta yleisesti (ks. Juurakko-Paavola & Palviainen 2011b, 13). Ruotsin ylioppilaskokeeseen oli osallistunut 80,7 prosenttia vastaajista, ja 67,9 prosenttia oli kirjoittanut ruotsin vuonna 2005 tai sen jälkeen, jolloin osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Noin viidennes vastaajista ei siis ole osallistunut ruotsin ylioppilaskokeeseen, mikä on suurempi osuus kuin yliopisto-opiskelijoiden joukossa keskimäärin (ks. Jauhojärvi-Koskelo ja Palviainen 2011, 99). Kaikki opiskelijat, jotka eivät olleet kirjoittaneet ruotsia, ovat syntyneet vuonna 1986 tai sen jälkeen, eli he ovat osallistuneet ylioppilaskokeisiin vuonna 2005 tai sen jälkeen, jolloin ruotsin kirjoittaminen ei enää ole ollut pakollista. Kaksi kolmasosaa ruotsin kirjoittamatta jättäneistä oli miehiä. Yli puolet ylioppilaskokeeseen osallistuneista (n=150) oli saanut ylioppilaskokeesta arvosanan L tai E, mikä viittaa siihen, että kyselyyn on vastannut erityisesti ruotsin kieleen ja sen opiskeluun positiivisesti suhtautuvia, opinnoissaan menestyneitä opiskelijoita.

Lähes 90 prosenttia vastaajista oli opiskellut toisen kotimaisen kielen lisäksi ainakin kahta, ja enimmillään jopa seitsemää vierasta kieltä. Tyypillisimpiä opiskeltuja vieraita kieliä olivat englanti, saksa, ranska ja venäjä, mutta joukossa oli myös harvinaisempien kielten kuten korean, japanin, viron ja latinan lukijoita. Peruskoulussa aloitetaan 3. tai 7. luokalla yhden kaikille yhteisen vieraan kielen opinnot, ja sen lisäksi peruskoulussa viidennellä tai kahdeksannella luokalla, toisen asteen koulutuksessa ja korkeakoulussa – sekä myös formaalin koulutuksen ulkopuolella – on mahdollista aloittaa vapaaehtoisten vieraiden kielten opiskelu (ks. Palviainen 2011, 99). Vaikuttaa siis siltä, että suurin osa kyselyyn vastanneista oli kielistä kiinnostuneita, ja he todennäköisesti pitivät kielitaitoa

tärkeänä. Tokikaan kyselyssä ei kartoitettu tarkemmin vieraiden kielten osaamisen tasoa, joten on mahdollista, että opiskelija on lukenut vaikkapa usean kielen alkeet, sillä tarjonta esimerkiksi korkeakoulujen kielikeskuksissa on hyvin kattavaa.

4.3 Tutkimuksen arviointia

Huolellisestikin suunniteltuun tutkimukseen liittyy esimerkiksi menetelmiin tai otokseen liittyviä rajoituksia, joita on tärkeä arvioida tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden tai mahdollisten jatkotutkimusten toteuttamisen kannalta (Hirsjärvi ym. 2004, 246; Heikkilä 2010, 72–73). Tämän tutkimuksen kannalta oleellisia ovat tutkimuksen toteutukseen ja aineistonkeruuseen liittyvät seikat sekä tutkimuksen luotettavuuden eli reliabiliteetin ja validiteetin tarkastelu.

Yksi kyselylomakkeen käytön ongelmista motivaatiotutkimuksessa on laadittujen väitteiden muotoilun monitulkintaisuus tai liiallinen ylimalkaisuus niin, ettei niitä tulkita henkilökohtaisesti (Julkunen 1998, 84). Lomaketta laatiessani yritin muotoilla asenneväittämät niin, että niiden voi tulkita koskevan juuri vastaajaa itseään (esim. väittämä 1. *Jos voisin valita, en suorittaisi tutkintooni ruotsin kursseja*). Lomakkeeseen sisältyi kuitenkin myös muutama yleisemmällä tasolla esitetty väittämä (esim. väittämä 13. *Ruotsin opiskelu on epämiellyttävää*), jotka vastaaja on voinut tulkita joko koskeviksi omia henkilökohtaisia asenteitaan tai laajemmin vallitsevaa yleistä mielipidettä. Kuten Hirsjärvi ym. (2004, 184, 191) toteavat, on mahdotonta tietää, miten vastaajat tulkitsevat kysymykset ja vastausvaihtoehdot, tai varmistua siitä, että kaikki vastaajat ymmärtävät kysymykset juuri samalla tavalla. Siksi lomakkeen testaus on olennainen vaihe ennen aineiston keräämistä. Testivaiheessa monet epämääräiset tai väärinymmärryksiä aiheuttavat kysymyksenasettelut on mahdollista huomata ja korjata ennen varsinaista tutkimusta (emt, 193). Heikkilän (2010, 61) mukaan kyselyn esittäytäjiksi riittää 5–10 henkeä, kunhan he pyrkivät aktiivisesti tarkastelemaan lomakkeen, kysymysten ja vastausvaihtoehtojen toimivuutta ja yksiselitteisyyttä. Lisäksi testauksen yhteydessä voi pohtia, onko jotakin olennaista jäänyt kysymättä.

Testasin lomakkeen toimivuuden seminaariryhmässä, jossa on sekä luokanopettajaksi opiskelevia että aikuiskasvatuksen opiskelijoita Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksiköstä. Testaukseen osallistuneet suhtautuivat tehtävään hyvin vakavasti ja esittivät hyviä kommentteja lomakkeen rakenteeseen, kysymysten asetteluun ja vastaamisen vaivattomuuteen liittyen. Saamieni kommenttien perusteella muotoilin uudelleen joitain

asenneväättämiä ja tarkensin taustatieto-osiossa kerättäviä tietoja. Tämän jälkeen luetutin lomakkeen vielä työn ohjaajalla ja korjasin joitain sanamuotoja ennen tutkimuskutsun lähettämistä vastaajille.

Testaamisesta huolimatta kyselylomakkeen käyttöön liittyy aina väärinymmärrysten riski (Hirsjärvi ym. 2004, 184). Eräs vastaaja kommentoi viimeisen, avoimen kysymyksen yhteydessä, että hänen mielestään lomake sisälsi joitain huonosti muotoiltuja kysymyksiä. Hän ei kuitenkaan eritellyt tarkemmin, mitkä kysymykset aiheuttivat ongelmia, mikä olisi ollut hyödyllinen tieto vastausten käsittely- ja tulkintavaiheessa. Kuten luvussa 4.2 todettiin, ainakin kyselylomakkeen taustatieto-osion ruotsin ylioppilaskokeen tasoa ja suoritettavaa tutkintoa koskevat kysymykset aiheuttivat hämmennystä vastaajien keskuudessa. Suoritettavaa tutkintoa koskevan kysymyksen vastaukset olen koodannut luvussa 4.2 esitetyn mukaisesti, mikä mahdollisti muuttujan käyttämisen vertailussa.

Ongelmia aiheuttaneen kysymyksen ruotsin ylioppilaskokeen tasosta olin lisännyt kyselyyn lomakkeen testauksen yhteydessä saamani palautteen perusteella, joten antamieni vastausvaihtoehtojen vaikeatulkintaisuus tuli ilmi vasta, kun kysely oli jo käynnissä. Käynnissä olevaa kyselyä ei ole mahdollista muokata, jotta kysymykset ovat kaikille vastaajille täysin samat, mikä mahdollistaa vastausten mielekkään vertailun (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 190). Välttääkseni kysymyksen aiheuttaman hämmennyksen ja mahdolliset vastaamisen keskeyttämiset lisäsin kyselyn johdantoon kommentin, että keskipitkän ruotsin kokeeseen osallistuneet voivat valita vaihtoehdon ”lyhyt” ja tarvittaessa kommentoida vastaustaan avoimen kysymyksen yhteydessä. Näin ollen kaikki vastaajat eivät ole saaneet samaa informaatiota tähän kysymykseen liittyen, ja olen poistanut kyseisen muuttujan kokonaan aineiston käsittelyvaiheessa. Muuttujan käsittely ja vastausten vertailu ei olisi mielekästä, sillä minun ei ole mahdollista tietää, minkä tiedon varassa kysymykseen on vastattu ja kumman vastausvaihtoehdon keskipitkään kokeeseen osallistunut vastaaja on valinnut.

Ei ole myöskään harvinaista, että sähköistä kyselylomaketta käyttäessä esimerkiksi tietojen tallennusvaiheessa tapahtuu virhe (Kuula 2011, 109). Virhe voi esiintyä esimerkiksi itse lomakkeessa tai vastaajan tietoliikenneyhteydessä. Testasin lomakkeen teknisen toimivuuden ennen tutkimuskutsun lähettämistä ja määrittelin lomakkeen asetukset niin, ettei taustatieto- ja asenneväättämäosioiden vastauksia ole mahdollista tallentaa vastaamatta kaikkiin kysymyksiin, lukuun ottamatta ruotsin ylioppilaskokeen tasoa ja arvosanaa koskevia kysymyksiä, joihin vastasivat vain kokeeseen osallistuneet. Ainoa

kysymys, johon vastaaja saattoi jättää vastaamatta, on viimeinen, avoin kysymys, jossa pyydetään kertomaan omin sanoin ajatuksista, joita ruotsin opiskelu on vastaajan koulutuspolut varrella herättänyt. Näin ollen kaikkiin taustatieto- ja asenneväittämäkysymyksiin tulisi sama määrä vastauksia, mikä helpottaa aineiston käsittelyä. Yhden vastaajan kohdalla ilmeisesti on tapahtunut jokin virhe ja hänen vastauksensa eivät olleet tallentuneet lainkaan yhteen asenneväittämäosioon. Tämän vastaajan kaikki vastaukset on poistettu aineiston käsittelyvaiheessa, jotta puuttuvat havainnot eivät vääristä analyysin tuloksia (ks. Nummenmaa 2011, 158).

Tutkimuksen luotettavuus

Kuten luvussa 3.1 on todettu, motivaation tutkiminen voi olla haasteellista, sillä se ei ole suoraan mitattavissa. Näin ollen on varmistuttava siitä, että käytetty mittari mittaa juuri motivaatiota eikä jotain muuta ilmiötä. Eräs kyselylomakkeen käytön ongelma on, että vastaajat ymmärtävät kysymykset eri tavalla kuin tutkija on tarkoittanut, eikä mittari tuolloin mittaa sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. (Ks. Hirsjärvi ym. 2004, 216–217.) Heikkilän (2010, 186) mukaan kyselytutkimuksen *sisäisellä validiteetilla* tarkoitetaan sitä, että käytetyt mittarit vastaavat tutkimuksessa hyödynnettyä teoriaa ja sen käsitteitä. Käytin tämän tutkimuksen lähtökohtana motivaation jaottelua neljään eri ulottuvuuteen (omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun, työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio, kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio ja itsensä kehittämisen orientaatio), mikä on aikaisemmissa tutkimuskonteksteissa (Kantelinen & Kettunen 2004; Juurakko-Paavola & Palviainen 2011a) todettu toimivaksi lähtökohdaksi. Käyttämässäni kyselylomakkeessa on yhtäläisyyksiä Kantelisen ja Kettusen (2004) tutkimuksen lomakkeen kanssa, mutta osa väittämistä on erilaisia tai olen muokannut niitä soveltumaan paremmin omaan tutkimuskontekstiini eli yliopistoon. Näin ollen voin olettaa, että menetelmä on toimiva motivaation ja sen eri ulottuvuuksien tarkasteluun.

Trostin (2001, 60) mukaan yksi oleellisista kyselytutkimuksen tulosten luotettavuuteen liittyvistä seikoista on samaa asiaa mittaavien kysymysten yhtenäisyys. Tätä tutkimuksen *sisäistä reliabiliteettia* on mahdollista tarkastella mittauksen jälkeen (Heikkilä 2010, 187). Laskin käyttämilleni motivaation ulottuvuuksia mittaavalle neljälle summamuuttujalle *Cronbachin alfa* -reliabiliteettikertoimen, jonka avulla voidaan tarkastella sitä, kuinka hyvin summamuuttujaan sisältyvät väittämät mittaavat samaa asiaa. Se on

Nummenmaan (2011, 356) mukaan yleisin tapa tarkastella mittarin reliabiliteettia. Summamuuttujien Cronbachin alfa -arvot käyvät ilmi taulukosta 1.

Taulukko 1. Käytettyjen mittareiden reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfa)

Motivaation ulottuvuus (väittämien lkm)	α
Ruotsin opiskelumotivaatio (33)	0,969
Omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun (9)	0,923
Työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio (8)	0,920
Kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio (12)	0,901
Itsensä kehittämisen orientaatio (4)	0,901

Alfan arvo voi vaihdella 0 ja 1 välillä, ja mitä suurempi se on, sitä yhtenäisempi mittarin voi katsoa olevan. Vaikka ei ole annettavissa mitään yksiselitteistä sääntöä, minkä suurin kertoimen tulisi olla, nyrkkisääntönä pidetään, että riittää, kun alfa on suurempi kuin 0,7. (Heikkilä 2010, 187.) Taulukossa 1 esitetyt summamuuttujien saamat korkeat Cronbachin alfa -arvot viittaavat siihen, että väittämät kunkin summamuuttujan sisällä mittaavat luotettavasti samaa asiaa. Väittämä 16. *Haluan oppia monia vieraita kieliä* laski itsensä kehittämisen orientaatio -ulottuvuuden mittarin reliabiliteettia (väittämän kanssa summamuuttujan $\alpha=0,861$) ja korreloi muita väittämiä heikommin mittarin yhteispistemäärän kanssa, joten jätin sen kokonaan tarkastelun ulkopuolelle. Vaikka väittämä 16 liittyy opiskelijan suhtautumiseen kielten opiskeluun ja haluun kehittyä kielten taitajana, näyttää siltä, ettei se kuitenkaan ole yhteydessä ruotsin opiskelumotivaatioon. Vastaaja voi olla halukas opiskelemaan tärkeinä pitämiään muita kieliä ja toisaalta pitää ruotsin opiskelua epämieluisana tai turhana.

Hirsjärvi ym. (2004, 184) toteavat, että kyselytutkimuksissa saatujen tulosten luotettavuuteen vaikuttaa suuresti se, kuinka vakavasti vastaajat suhtautuvat vastaamistehtäväänsä ja kuinka huolellisesti ja rehellisesti he pyrkivät vastaamaan kysymyksiin. Varmistaakseen tutkimuksensa vastaajien asianmukaisen suhtautumisen tutkimukseen Kantelinen (1995, 180) on ollut itse paikalla vastaamistilanteissa. Itselläni ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa niihin fyysisiin ja psyykkisiin olosuhteisiin, joissa kyselyyni vastattiin, joten vastaukset on saatettu antaa vaikkapa illan päätteeksi juhlista palattua, yhteistyössä jonkun toisen kanssa tai huonosti nukutun yön jälkeen. Kyselylomake on kuitenkin lähetetty koko kohdejoukolle samassa muodossa ja samaan aikaan (ks. Trost 2001, 56), lukuun ottamatta Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen yliopiston kauppatie-

teiden opiskelijoiden saamaa muistutusviestiä. Tutkittavien informointi tapahtui Kuulan (2011, 121) suosittelemalla tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattavalla tavalla: sekä tutkimuskutsussa että verkkolomakkeen johdannossa olen kertonut lyhyesti tutkimuksen tavoitteesta, arvion vastaamiseen kuluvasta ajasta, perusteet kohdejoukon valinnalle ja omat yhteystietoni mahdollisia lisätietoja tai vastaamiseen liittyviä ongelmia koskevia yhteydenottoja varten. Lisäksi painotin, että vastaaminen tapahtuu täysin anonymisti, yksittäisiä henkilöitä ei ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta ja aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä. Vastaaminen on ollut vapaaehtoista, ja kyselyn täyttämällä vastaaja on antanut suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle (ks. emt, 232).

Vaikka sähköpostia voi yleisesti pitää opiskelijat hyvin tavoittavana keinona ja www-lomakkeeseen vastaamisen kynnystä matalana, kyselyyn vastasi vain 1,5 prosenttia tutkimukseen valikoituneiden tiedekuntien ja yksiköiden opiskelijoista. On kuitenkin huomioitava, että kaikki opiskelijat eivät ole liittyneet oman ainejärjestönsä postituslistalle, joten tutkimuskutsu ei välttämättä ole tavoittanut kaikkia kyseisten yksiköiden ja tiedekuntien opiskelijoita. Lisäksi käytettäessä ainejärjestön sähköpostilistaa yhteydenottoväylänä esimerkiksi yksikön tai oppiaineen oman postituslistan sijaan saattaa tavoittaa muidenkin kuin tarkoitettujen yksiköiden opiskelijoita. Nämä seikat aiheuttavat sen, että eri ryhmien välinen vertailu ja tulosten yleistäminen on haastavaa, mikä heikentää tutkimuksen *ulkoista validiteettia* (ks. Metsämuuronen 2009, 65).

On myös mahdotonta tietää, kuinka vakavasti opiskelijat ovat suhtautuneet vastaamiseen tai onko kyselyyn vastaajiksi valikoitunut etenkin opiskelijoita, jotka suhtautuvat ruotsin kieleen ja sen opiskeluun kielteisesti. Ruotsin kielihän herättää usein varsin voimakkaita tunteita suomalaisissa, ja julkisessa keskustelussa nimenomaan kielteisimmät kannanotot ovat olleet tyypillisesti kovaäänisimpiä ja voimakkaimpia (ks. esim. Kantelinen 2000, 339). Toisaalta lähes 90 prosenttia vastaajista on opiskellut ruotsin lisäksi kahta tai useampaa vierasta kieltä ja hyvinkin eksoottisia kieliä, mikä viittaa siihen, että kysely on houkutellut vastaajiksi etenkin kieliin ja kielten opiskeluun myönteisesti suhtautuvia. Näistä seikoista johtuen korkeakouluopiskelijoita paremmin edustavan otoksen saamiseksi aineiston keruu olisi parempi suorittaa joko henkilökohtaisesti paikan päällä tai yhteistyössä opettajien kanssa (vrt. Kantelinen & Kettunen 2004). Tämä voisi myös pienentää väärinkäsitysten mahdollisuutta vastatessa ja varmistaisi sen, että kyselyyn vastaavat juuri ne henkilöt, joille se on tarkoitettu (ks. Heikkilä 2010, 18–19).

Tässä tutkielmassa pyrin tulosten raportoinnissa avoimuuteen ja yksityiskohtaisuuteen niin, että tutkielmasta käy ilmi, miten tutkimus on kokonaisuudessaan suoritettu, jotta tutkimus olisi mahdollisesti toistettavissa. Olen myös arvioinut avoimesti tutkimuksen puutteita, jotka on huomioitava etenkin tulosten yleistettävyyttä pohtiessa. (Ks. Hirsjärvi ym. 2004, 28, 280.) Tulosten raportoinnissa pyrin objektiiviseen ilmaisuun, johon omat mahdolliset ennakko-oletukseni eivät vaikuta (ks. emt, 281). Metsämuuronen (2009, 57) kuitenkin muistuttaa, että tutkijan omat arvot heijastuvat aina jossain määrin tutkimukseen.

5 RUOTSIN OPISKELUMOTIVAATION RAKENNE

Tässä luvussa pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millainen on tamperelaisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaation rakenne. Selvitin opiskelumotivaation rakennetta Kantelisen (1995; 2004b) mallin mukaisesti ja esittelen ensin Kantelisen määrittelemän neljän motivaation ulottuvuuden esiintymistä vastaajien joukossa, minkä jälkeen käsittelen kutakin ulottuvuutta tarkemmin yksitellen. Näin pyrin saamaan kattavan käsityksen siitä, miten tamperelaiset yliopisto-opiskelijat suhtautuvat ruotsin kieleen ja sen opiskeluun, ja mitkä tekijät motivoivat heitä opiskelemaan ruotsia.

5.1 Motivaation ulottuvuuksien esiintyminen

Mittasin neljän summamuuttujan avulla Kantelisen tutkimuksessaan löytämien motivaation ulottuvuuksien esiintymistä ja voimakkuutta vastaajien keskuudessa. Ulottuvuudet ovat omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun ja tämän kiinnostuksen taustalla olevat motivaatio-orientaatiot työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio, kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio ja itsensä kehittämisen orientaatio. Lisäksi otin tarkasteluun mukaan kaikkien kyselylomakkeen asenneväärtämien muodostaman summamuuttujan, joka antaa kokonaiskuvan ruotsin opiskelumotivaatiosta. Tarkastelin ulottuvuuksien esiintymistä keskiarvojen (\bar{x} , asteikolla 1–5) ja keskihajonnan (s) avulla. Mitä korkeampi keskiarvo on, sitä voimakkaampana kyseinen motivaation ulottuvuus esiintyi vastaajien keskuudessa. Keskiarvo siis ilmaisee, missä määrin opiskelijat pitivät kutakin ulottuvuutta syynä opiskella ruotsia ja tavoitella ruotsin kielen taitoa. Keskihajonta puolestaan osoittaa, kuinka yksimielisiä vastaajat olivat kunkin ulottuvuuden merkityksestä. Mitä suurempi keskihajonta on, sitä enemmän yksilöiden välillä esiintyi eroja motivaatiossa.

Ruotsin opiskelumotivaatio ei kokonaisuudessaan ollut vastaajien keskuudessa kovinkaan korkea ($\bar{x}=2,92$; $s=0,95$). Tulos on yhdenmukainen aiempien tutkimusten (esim. Kantelinen 2011; Juurakko-Paavola 2009) kanssa: suomalaisten opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaation on todettu olevan suhteellisen matala tai korkeintaan keskimääräisen neutraali, mikä on jo pitkään huolestuttanut etenkin ruotsin opettajia. Motivaation ulottuvuuksista voimakkaimpana vastaajajoukossa esiintyi omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun ($\bar{x}=3,16$), mikä osoittaa, että opiskelijat ovat kiinnostuneita ruotsin kielestä ja sen opiskelusta ja halukkaita pitämään kielitaitoaan yllä. Omakohtai-

sen kiinnostuksen kohdalla esiintyi kuitenkin hajontaa ($s=1,11$), eli vastaajien joukossa oli sekä ruotsin kielestä hyvin kiinnostuneita opiskelijoita että opiskelijoita, joiden kiinnostus kieltä ja sen opiskelua kohtaan on vähäistä.

Omakohhtaisen kiinnostuksen taustalla olevat motivaatio-orientaatiot saivat kukin keskiarvoksi arvon alle 3. Tulos viittaa siihen, etteivät opiskelijat koe ruotsin opiskelusta olevan hyötyä sen kummemmin työelämässä, kulttuurienvälisessä viestinnässä kuin oman itsensä monipuolisessa kehittämisessäkään. Ulottuvuuksista toiseksi voimakaimpana esiintyvän kommunikaatiopainotteisen integratiivisen orientaation kohdalla hajonta oli pienintä ($\bar{x}=2,88$; $s=0,92$). Vastaajat suhtautuivat siis neutraalisti viestinnällisiin taitoihin ja kulttuurintuntemukseen ja olivat kohtuullisen yksimielisiä niiden merkityksestä. Itsensä kehittämisen orientaation voimakkuus oli lähellä kommunikaatiopainotteista integratiivista orientaatiota ($\bar{x}=2,86$), mutta hajonta sen kohdalla oli suurempaa ($s=1,18$).

Heikoina motivaation ulottuvuutena esiintyi työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio ($\bar{x}=2,75$). Kuten luvussa 2.3 on todettu, julkisella sektorilla työskennellessä lainsäädäntö määrää kielitaitotarpeesta ja yksityisellä sektorilla ruotsin osaamisen tarve vaihtelee toimialoittain. Siksi opiskelijoiden voisi olettaa näkevän ruotsin opiskelusta olevan välineellistä hyötyä työelämäänsä siirtyessä, ja koettu konkreettinen kielitaidon tarve ja siitä saatava hyöty saattaisivat myös kasvattaa ruotsin opiskelumotivaatiota kokonaisuudessaan (ks. Palviainen 2011, 90). Myös työelämässä pärjäämiseen liittyvän instrumentaalisen orientaation kohdalla esiintyi hajontaa vastauksissa ($s=1,00$).

Motivaation eri ulottuvuuksien esiintymisjärjestys vastaajien keskuudessa vastasi Juurakko-Paavolan (2011) tuloksia koko Suomen ammattikorkeakoulut kattavassa tutkimuksessa, joskin ulottuvuudet omakohtaista kiinnostusta lukuun ottamatta esiintyivät heikompina kuin ammattikorkeakoulujen opiskelijoilla. Tämä poikkeaa Palviaisen (2011, 99) käsityksestä siitä, että yliopisto-opiskelijat suhtautuvat ruotsin opiskeluun selvästi myönteisemmin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat. Todennäköisesti Tampereen sijainti yksikielisessä suomenkielisessä Sisä-Suomessa vaikuttaa ainakin jossain määrin motivaation voimakkuuteen ja siihen, kokevatko opiskelijat hyötyvänsä ruotsin taidosta tai tarvitsevänsä sitä. Tosin aiempien tutkimusten perusteella voi todeta, ettei koti- tai opiskeluseudun kielisuhteiden merkitys ruotsin asenne-eroja selittävänä tekijänä ole kovin suuri (Palviainen 2011, 100–101).

Korrelaatiota tarkastelemalla voidaan selvittää, kuinka todennäköisesti ruotsin opiskelumotivaation sisäiset ulottuvuudet esiintyvät yhdessä yhtä voimakkaina. Korrelaatiolla tarkoitetaan kahden muuttujan välistä riippuvuutta, eli sitä, että toisen muuttujan arvo pienenee tai suurenee toisen kasvaessa (Heikkilä 2010, 203–204). Kaikki motivaation ulottuvuudet korreloivat keskenään voimakkaasti (*Pearsonin korrelaatiokerroin* $r=.734-.860$) ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p=0,000$), mikä tarkoittaa, että ulottuvuudet esiintyvät yksilöllä suunnilleen yhtä voimakkaina. Omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun -ulottuvuus korreloi vahvasti kaikkien kolmen muun ulottuvuuden kanssa. Tämä ei kuitenkaan osoita syy–seuraus-suhdetta ulottuvuuksien esiintymisen välillä, eli ei ole mahdollista osoittaa, onko opiskelija kiinnostunut ruotsin kielestä, koska pitää sitä hyödyllisenä työelämän, kulttuurienvälisen viestinnän ja itsensä kehittämisen kannalta, vai kasvattavatko koetut hyödyt myös kiinnostusta itse kieltä ja sen opiskelua kohtaan. (Ks. Heikkilä 2010, 203–206.) Työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio puolestaan korreloi muita heikommin – mutta silti voimakkaasti – muiden motivaation ulottuvuuksien kanssa. On mahdollista, että toisin kuin muut motivaation ulottuvuudet työelämään liittyvä kielen opiskelumotivaatio olisi pelkkää välineellistä hyötyä korostavaa ulkoista motivaatiota, johon ei liity aito sisäinen kiinnostus kielen oppimiseen (ks. luku 3.2), mutta tämän tutkimuksen yhteydessä ja näiden tulosten valossa ei vielä ole mahdollista tehdä tällaisia päätelmiä.

Kaikkien neljän motivaation ulottuvuuden keskiarvot olivat lähellä arvoa 3, eikä niiden välillä esiintynyt huomattavia eroja. Eniten vastaajien mielipiteet jakautuivat itsensä kehittämisen orientaation, omakohtaisen kiinnostuksen ja työelämässä pärjäämiseen liittyvän instrumentaalisen orientaation kohdalla. Paremman käsityksen saamiseksi opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatiosta tarkastelen seuraavaksi kutakin orientaatiota ja niihin sisältyviä asenneväittämiä yksitellen. Kunkin väittämän osalta esitän sen saamien vastausten keskiarvon (asteikolla 1–5) sekä väittämään myönteisesti ja kielteisesti suhtautuneiden vastaajien osuudet (ks. luku 4.2)². Väittämät esitetään taulukossa keskiarvojen suuruusjärjestyksessä, ja mitä suurempi keskiarvo on, sitä myönteisemmin opiskelijat suhtautuivat väittämään.

² Kielteisten väittämien, joiden perässä on merkintä (K), vastausasteikko on käännetty ennen tilastollista käsittelyä, ja niiden kohdalla taulukkoa tulkitaan käänteisesti siten, että Kielt. % -sarake osoittaa, kuinka suuri osa vastaajista on väittämän kanssa samaa mieltä ja näin ollen suhtautuu kielteisesti ruotsin opiskeluun.

5.2 Omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun

Taulukosta 2 käy ilmi omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun -ulottuvuuden sisältämien väittämien saamat keskiarvot sekä myönteisten ja kielteisten vastausten osuudet.

Taulukko 2. Omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun: keskiarvo asteikolla 1–5 sekä myönteisten ja kielteisten vastausten osuus (n=187)

Väittämä	\bar{x}	Myönt. %	Kielt. %
Omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun	3,16		
28. Haluan ylläpitää saavuttamani ruotsin kielen taidon jatkossakin.	3,80	71,1	19,3
13. Ruotsin opiskelu on epämiellyttävää. (K)	3,45	56,1	29,9
2. Ruotsin kieli kiinnostaa minua ja haluan oppia sitä lisää.	3,18	51,3	37,4
1. Jos voisin valita, en suorittaisi tutkintooni ruotsin kursseja. (K)	3,17	50,3	41,7
8. Opiskelisin ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista.	3,16	51,3	35,8
5. Ruotsin kielen opiskelun pitäisi olla vapaaehtoista peruskoulusta lähtien. (K)	2,97	44,9	38,0
23. Aion pitää omaehtoisesti yllä ruotsin kielen taitoani, kun olen päättänyt nykyiset opintoni.	2,96	44,9	42,2
17. Minun ei tarvitse osata ruotsia, jos osaan hyvin englantia. (K)	2,95	43,3	41,7
24. Olen tyytyväinen ruotsin kielen taitooni.	2,81	33,2	49,7

Taulukossa 2 huomio kiinnittyy ulottuvuuden sisällä korkeimman ja matalimman keskiarvon saaneiden väittämien väliseen yhteyteen: 71,1 prosenttia vastaajista ilmoitti haluavansa ylläpitää saavuttamansa kielitaidon jatkossakin (väittämä 28), mutta vain kolmasosa oli tyytyväisiä tämänhetkiseen ruotsin kielen taitoonsa (väittämä 24). Tästä voi päätellä, että ruotsin kielen taitoa pidetään yleensä ottaen tärkeänä ja tavoiteltavana, ja noin puolet vastaajista olikin sitä mieltä, että haluaisi oppia ruotsia lisää (väittämä 2). Myös Nordqvist Palviaisen ja Jauhojärvi-Koskelon (2009, 128) tutkimustulosten mukaan yliopisto-opiskelijat ovat yleisesti ottaen tyytymättömiä omaan ruotsin kielen taitoonsa. He toteavat, että suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden käsitys hyvästä ruotsin kielen taidosta liittyy etenkin kieliopin ja sanaston hallintaan, mikä todennäköisesti juontaa juurensa suomalaisen kielenopetuksen perinteisesti vahvasta kielioppipainotuksesta. Opiskelijat saattavat siis arvioida omaa kielitaitoaan nimenomaan kieliopillisen

oikeellisuuden suhteen käytännön viestintätilanteista selviytymisen sijaan. Siitä huolimatta, että vastaajat pitivät ruotsin kielitaitoa tärkeänä, vain alle puolet ilmoitti aikovansa konkreettisesti pitää omaehtoisesti kielitaitoaan yllä päätettyään nykyiset opintonsa (väittämä 23). Korkeakoulujen kieliopinnoissa suuri paino on sillä, että opiskelija saa valmiudet käyttää kieltä välineenä työssään ja muussa viestinnässä (ks. luku 2.2), mutta edellä esitetyn perusteella voi päätellä, ettei opiskelijoilla ole riittävästi kiinnostusta tai menetelmiä tämän taidon konkreettiseen ylläpitämiseen tai kehittämiseen.

Ruotsin opiskelun pakollisuuteen liittyvät asenneväittämät osoittavat, että noin puolet vastaajista oli halukkaita opiskelemaan ruotsia ja opiskelisi kieltä, vaikka se ei olisi pakollista (väittämät 1 ja 8). Viime aikoina paljon keskustelua herättänyt pakkoruotsin muuttaminen vapaaehtoiseksi kaikilla koulutusasteilla ei myöskään saanut suurta kannatusta vastaajien joukossa, ja vain 38 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että ruotsin opiskelun tulisi olla vapaaehtoista peruskoulusta lähtien (väittämä 5). Aihe on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen, ja Allardtin (1997, 58) mukaan nimenomaan korkeasti koulutetut suomalaiset suhtautuvat kaikista kielteisimmin pakolliseen ruotsin opiskeluun, joten pakkoruotsin vastustajien osuuden olisi voinut olettaa olevan korkeampi. Osapuolleen yhtä suuri osa, 41,7 prosenttia opiskelijoista sanoi myös, ettei suorittaisi ruotsin opintoja nykyiseen korkeakoulututkintoonsa, jos se ei olisi pakollista (väittämä 1). Tämä viittaa siihen, että monet toivovat ruotsin opintojensa olevan ohi viimeistään toisen asteen koulutuksen suoritettuaan, etenkin nyt, kun ruotsin ylioppilaskokeeseen osallistuminenkin on vapaaehtoista (ks. Juurakko-Paavola 2009, 205). Palviainen (2010a, 21) toteaa, että vaikka korkeakoulututkintoon suoritettavan ruotsin kurssin muuttaminen vapaaehtoiseksi vastaisikin paremmin nykyistä ylioppilastutkintojärjestelmää, sen seurauksena yleinen ruotsin osaamisen taso todennäköisesti laskisi, ja etenkin teknisillä aloilla olisi jatkossa vaikeuksia löytää töihin ruotsin taitajia (tarkemmin eri alojen ruotsinopiskeluasenteista, ks. luku 6.2).

Vaikka toisinaan etenkin nuoret saattavat ajatella pärjäävänsä englannin kielen taidolla kaikissa tilanteissa ulkomailla ja kulttuurienvälisissä kohtaamisissa (ks. Kettunen 2004b, 145), alle puolet vastaajista oli sitä mieltä, ettei ruotsin taidolle ole tarvetta, jos osaa hyvin englantia (väittämä 17). Sitä, pitävätkö opiskelijat jonkin muun kielen taitoa englantia tärkeämpänä, ei tosin ole tämän tuloksen perusteella mahdollista tietää. Kuten liike-elämän tulevaisuuteen suuntautuneet tutkimukset ovat osoittaneet, esimerkiksi venäjän ja aasialaisten kielten osaajille on tulevaisuudessa entistä enemmän kysyntää (ks. luku 2.3), ja monet vastaajista ovatkin opiskelleet englannin lisäksi useita vieraita

kieliä. He saattavat pitää muita kieliä kiinnostavampina ja tärkeämpinä oman tulevaisuutensa ja uransa kannalta kuin ruotsia tai englantia.

Kissaun (2006, 405) mukaan vieraan kielen opiskelumotivaatioon vaikuttavat tiiviisti kohdekieleen liitetyt käsitykset: jos kieleen yleisesti yhdistetään kielteisiä tunteita tai negatiivisia mielikuvia, sitä ei olla halukkaita opiskelemaan. Näin on käynyt esimerkiksi kaksikielisessä Kanadassa ranskan kielelle, jonka opiskelua pidetään feminiinisenä, mikä on laskenut miesten ranskan opiskelumotivaatiota. Useiden aiempien tutkimusten mukaan (esim. Nordqvist Palviainen & Jauhojärvi-Koskelo 2009; Jaakola & Mäkinen 1994) Suomessa ruotsin kieleen liitetään paljon kielteisiä tunteita, ja etenkin sen opiskelun pakollisuus on monille ongelma. Vastaajien joukossa ruotsin opiskeluun liitetyt tunteet olivat kuitenkin kaiken kaikkiaan myönteisiä, ja vain 29,9 prosenttia piti ruotsin opiskelua epämiellyttävänä (väittämä 13), kun ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien keskuudessa sitä mieltä on jopa yli puolet (ks. Kantelinen 2011, 52) ja ammattikorkeakoulussakin reilu kolmannes (ks. Juurakko-Paavola 2011, 70). Taulukossa 2 esitettyjen tulosten valossa tamperelaisten yliopisto-opiskelijoiden voi sanoa edustavan aiemmista tuloksista poikkeavaa näkökantaa ja opiskelevan ruotsia mielellään nimenomaan siksi, että he pitävät sitä kiinnostavana ja mukavana.

5.3 Työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio

Työelämässä pärjäämiseen liittyvän instrumentaalisen orientaation asenneväittämien saamat arvot ja vastausten jakautuminen myönteisiin ja kielteisiin esitellään taulukossa 3.

Taulukko 3. Työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio: keskiarvo asteikolla 1–5 sekä myönteisten ja kielteisten vastausten osuus (n=187)

Väittämä	\bar{x}	Myönt. %	Kielt. %
Työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio	2,75		
26. Ruotsin opiskelu on tärkeää, sillä voin tarvita ruotsin kielen taitoa tulevissa työtehtävissäni.	3,27	52,9	29,9
21. Ruotsin kielen taidolla ei ole merkitystä työpaikan saamisen kannalta. (K)	3,14	44,9	31,6
15. Tutkintovaatimuksiin kuuluva virkamiesruotsin kurssi on tärkeä, sillä opin oman alan ammattisanaston ja kielenkäytön.	2,94	44,4	44,9
18. Haluan oppia ruotsia, sillä monet työnantajat vaativat ruotsin kielen taitoa.	2,87	36,9	42,2
11. Ruotsin opiskelulla on merkitystä työelämässä selviytymisen kannalta.	2,84	36,9	41,7
4. Hyvä (sic!) työpaikan saamiseksi on tärkeä opiskella ruotsia.	2,66	27,3	48,1
29. Ruotsin kielen opiskelulla on merkitystä jatkokoulutusedellytysteni parantamisen kannalta.	2,33	15,5	57,8
9. Minun on tärkeä opiskella ruotsia, jotta voin seurata ja ymmärtää oman alan ammatillista kirjallisuutta ja tutkimusta.	1,95	15,0	74,9

Työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio esiintyi heikoimpana motivaation ulottuvuutena vastaajien keskuudessa, ja taulukosta 3 käy ilmi, että 41,7 prosenttia vastaajista uskoi selviytyvänsä työelämässä ilman ruotsin kielen taitoa (väittämä 11). Kun tarkastellaan tarkemmin taulukossa 3 esitettyjä työelämää koskevia väittämiä 4, 18, 21 ja 26, voidaan todeta, etteivät ne mittaa täysin samaa asiaa: kolme ensimmäistä koskevat sitä, minkälainen käsitys vastaajalla on työnantajien asettamista kielitaitovaatimuksista, ja viimeinen puolestaan sitä, miten vastaaja arvelee itse työntekijänä tulevassa työssään tarvitsevänsä ruotsin kielen taitoa (ks. myös Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011, 92). Tuloksista käy ilmi, että vain noin kolmasosa vastaajista uskoi työnantajien vaativan ruotsin kielen taitoa (väittämät 4 ja 18), mutta huomattavasti suurempi osa, 52,9 prosenttia, arveli kuitenkin tulevansa käyttämään ruotsin kieltä tulevissa työtehtävissään (väittämä 26). Väittämä 21 tuo vielä kolmannen näkökulman kysymykseen työelämän kielitaitovaatimuksista: lähes puolet vastaajista uskoi, että ruotsin taidolla on merkitystä työpaikan saamisen kannalta. Tulokset viittaavat siihen, että vaikka työnantajien ei ajatella suoranaisesti vaativan ruotsin osaamista, siitä uskotaan kuitenkin olevan itselle jonkinlaista hyötyä työnhaussa. Monet työnantajat saattavat esimerkiksi pitää kielitaitoa myönteisenä osoituksena monipuolisesta osaamisesta ja

kyvystä pitkäjänteiseen opiskeluun, vaikka työtehtävät itsessään eivät sisältäisi vieraiden kielten käyttöä. Näin ollen opiskelijat voivat pitää ruotsin taitoa keinona erottautua muista hakijoista työmarkkinoilla.

Oman alan tutkimusta ja jatkokoulutusedellytyksiä koskevat väittämät (9 ja 29) saivat alhaisimmat keskiarvot työelämässä pärjäämiseen liittyvän instrumentaalisen orientaation ulottuvuuden sisällä. Todennäköisesti tämä johtuu siitä, että jatko-opinnot eivät ole etenkin opintojensa alkuvaiheessa olevilla yliopisto-opiskelijoilla mielessä, ja toisaalta monilla aloilla keskeinen ammatillinen kirjallisuus on muun- kuin ruotsinkielistä, joten ruotsin taitoa ei pidetty merkityksellisenä oman alan akateemisessa maailmassa pärjäämisen kannalta.

Tutkintovaatimukseen kuuluvaa virkamiesruotsin kurssia koskeva väittämä 15 puolestaan jakoi vastaajien mielipiteet tasan. Yksi kurssin keskeisistä tavoitteista on nimenomaan opettaa konkreettista oman alan kielitaitoa työelämän viestintätilanteita varten (ks. luku 2.2), joten on huomionarvoista, että vastaajista 44,4 prosenttia piti kurssia ja sen tavoitteita tärkeinä, kun yhtä moni suhtautui väittämään kielteisesti. Viimeksi mainittu ryhmä ei todennäköisesti pidä ruotsin kielen osaamista merkityksellisenä juuri oman ammattinsa ja työskentelysektorinsa kannalta. Toisaalta tuloksen voi tulkita myös siten, että 44,9 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että kurssilla ei sen tavoitteista huolimatta opi oman alansa kielenkäyttöä, eikä siksi pitänyt kurssia tärkeänä. Jyväskylän yliopistossa opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatiota tutkineet Nordqvist Palviainen ja Jauhojärvi-Koskelo (2009, 131–132) puolestaan havaitsivat, että opiskelijat kyllä pitävät virkamiesruotsin kurssia hyödyllisenä etenkin työelämän kannalta, mutta olivat silti haluttomia suorittamaan kurssia. Yksi selitys tähän kielteisyyteen oli kurssin pakollisuus, sillä sana 'pakollinen' yhdistettynä ruotsin kielen opiskeluun aiheuttaa hyvin vahvoja tunteita suomalaisissa. Lisäksi opiskelijat olivat sitä mieltä, että kieliopinnot yleensä – eivät siis ainoastaan ruotsin opinnot – vievät aikaa ja energiaa esimerkiksi tärkeämpänä pidettyjen oman oppiaineen ylimääräisten kurssien suorittamiselta.

5.4 Kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio

Taulukossa 4 esittelen toiseksi voimakkaimman orientaation, kommunikaatiopainotteisen integratiivisen orientaation sisältämien asenneväittämien saamat arvot.

Taulukko 4. Kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio: keskiarvo asteikolla 1–5 sekä myönteisten ja kielteisten vastausten osuus (n=187)

Väittämä	\bar{x}	Myönt. %	Kielt. %
Kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio	2,88		
25. En halua tutustua suomenruotsalaisiin. (K)	4,20	72,7	4,3
31. Haluan oppia ruotsia, sillä ruotsin kielen taidosta voi olla minulle iloa ja hyötyä myös vapaa-aikanani.	3,26	53,5	32,6
27. Haluaisin enemmän kosketuksia ruotsalaisten tai suomenruotsalaisten kanssa.	3,25	47,6	24,1
22. Haluan osata ruotsia, jotta voin käyttää kieltä matkustaessani Ruotsiin.	3,20	54,0	34,2
34. Välttelen tilanteita, joissa joudun puhumaan ruotsia. (K)	2,99	40,1	40,6
3. En koskaan puhu ruotsia suomenruotsalaisten tai ruotsalaisten kanssa. (K)	2,94	43,3	43,3
30. Uskallan ilmaista itseäni ruotsiksi.	2,84	41,2	46,5
12. Tutkintovaatimukseen kuuluva virkamiesruotsin kurssi on tärkeä, sillä opin kommunikoidaan ruotsiksi aidoissa tilanteissa.	2,71	34,8	47,1
20. Haluan osata ruotsia, jotta voin kommunikoida ruotsiksi suomenruotsalaisten kanssa.	2,49	30,5	56,1
32. Pyrin hyödyntämään kaikki tilaisuudet käyttää ruotsin kielen taitojani aidoissa kommunikaatiotilanteissa myös vapaa-ajallani.	2,32	21,9	63,6
6. Minun on tärkeä opiskella ruotsia, jotta voin seurata ja ymmärtää ruotsinkielistä mediaa (TV, lehdet, radio).	2,29	24,1	63,6
10. Luen vapaa-ajallani ruotsinkielisiä kirjoja tai lehtiä.	2,00	20,9	73,3

Kommunikaatiopainotteiseen integratiiviseen orientaatioon liittyvä kiinnostus kohdekielen kulttuuria ja mediaa kohtaan ei taulukon 4 mukaan ollut voimakasta vastaajien keskuudessa: vain viidesosa opiskelijoista ilmoitti lukevansa vapaa-ajallaan ruotsinkielisiä kirjoja tai lehtiä, ja hieman useampi piti tärkeänä, että voi seurata ja ymmärtää ruotsinkielistä mediaa (väittämät 6 ja 10). Yli puolet vastaajista kuitenkin uskoi ruotsin kielen taidosta olevan muuten hyötyä ja iloa vapaa-ajalla ja Ruotsiin matkustaessa (väittämät 31 ja 22). Suomenruotsalaisten kanssa sitä vastoin halusi kommunikoida ruotsiksi vain 30 prosenttia vastaajista (väittämä 20). Ruotsin osaamisen merkitys ja tarve yhdistetään

siis vahvasti Ruotsiin eikä niinkään ruotsin kielen taidon tarpeeseen kotimaassa. Suuri osa suomenruotsalaisista ruotsinkielistä Pohjanmaata ja Ahvenanmaata lukuun ottamatta puhuukin sujuvaa suomea (ks. luku 2.1), joten yleinen käsitys saattaa olla, että vapaaajalla heille ei ole tarve puhua ruotsia. Monet vastaajista eivät välttämättä myöskään ole paljon tekemisissä suomenruotsalaisten kanssa, sillä Tampereella ruotsinkielisten osuus väestöstä on vain noin puoli prosenttia (Tampereen kaupunki 2012), ja vain kymmenesosa vastaajista oli aiemmin asunut ruotsin- tai kaksikielisellä alueella. Kaiken kaikkiaan vähän alle puolet vastaajista ilmoitti puhuvansa ainakin silloin tällöin ruotsia ruotsalaisten tai suomenruotsalaisten kanssa (väittämä 3).

Ruotsin kielen viestintärohkeuden suhteen kielteisten vastausten osuus oli hieman myönteisiä suurempi: 40,6 prosenttia vastaajista sanoi välttelevänsä tilanteita, joissa joutuu puhumaan ruotsia (väittämä 34) ja 46,5 prosenttia ilmoitti, ettei uskalla ilmaista itseään ruotsiksi (väittämä 30). Lisäksi vain viidesosa vastaajista sanoi pyrkivänsä hyödyntämään aktiivisesti kaikki tilaisuudet käyttää ruotsia aidoissa viestintätilanteissa (väittämä 32). Suomalaisen koulun kieltenopetusta on usein moitittu keskittymisestä pelkkään kielioppiin, jolloin suullisen kielitaidon harjoittelu jää vähälle, vaikka suullinen kielitaito on nykyisin yhä tärkeämpi – tai jopa ainoa – vieraan kielen taidon osa-alue, jota aktiivisesti tarvitaan käytännössä (Ståhlberg 2012). Epävarmuus omista taidoista ja pelko kielen käyttämisestä kohtaan heikentävät opiskelumotivaatiota kokonaisuudessaan ja aiheuttavat kielteisiä tunteita (Kissau 2006, 406). Kantelinen ja Varhimo (2000, 336) raportoivatkin, että opiskelijat sekä ammatillisessa koulutuksessa että yliopistossa kaipaavat enemmän suullisia ja käytännönläheisiä harjoituksia ruotsin opetukseen. Tämä voisi vahvistaa opiskelijoiden viestintärohkeutta, etenkin jos harjoitukset olisivat luonnollinen osa opetusta peruskoulusta lähtien.

Viestintärohkeuden puutteesta huolimatta vastaajat eivät pitäneet korkeakoulututkintoon sisältyvää ruotsin kurssia merkityksellisenä suullisen viestintätaidon kehittämiseksi (väittämä 12; 34,8 % myönteisiä vastauksia). Virkamiesruotsin kurssin merkitystä pidettiin siis huomattavasti vähäisempänä aitojen suullisten viestintätilanteiden kuin ammatillisen kielitaidon kannalta (ks. taulukko 3). Kyse voi olla siitä, että korkeakouluopiskelijoiden mielestä on liian myöhäistä oppia suullista kielitaitoa, jos varmuutta kielen käyttämiseen ei ole saanut alemmillakaan koulutusasteilla, sillä kielteiset tunteet ja kokemukset seuraavat opiskelijaa koulutusasteelta toiselle (ks. Hartikainen 2003, 376). Tulos poikkeaa siten Kantelisen ja Varhimon (2000, 331) tuloksista, joiden mukaan yliopiston ruotsin kurssia pidetään yleisesti positiivisena kokemuksena juuri käytännön

kielitaidon kannalta ja opetustilanteita myönteisempinä ja vapaampina kuin aiempien yleissivistävien opintojen opetusta. Jälleen voi myös pohtia, eivätkö opiskelijat koe edes kaipaavansa suullisia ruotsin taitoja kehittävää kurssia, vai ovatko he sitä mieltä, ettei korkeakoulun tarjoamalla kurssilla opi tätä tärkeää taitoa.

Kantelinen (2011), Juurakko-Paavola (2011) sekä Jauhojärvi-Koskelo ja Palviainen (2011) erottavat omaksi motivaation ulottuvuudekseen kulttuuriseen kohtaamiseen liittyvän orientaation, jolla tarkoitetaan kiinnostusta tutustua ruotsalaisiin tai suomenruotsalaisiin ja näiden jokapäiväiseen elämään. Orientaatio eroaa kommunikaatiopainotteisesta integratiivisesta orientaatiosta siten, että siihen ei liity kielen itsensä merkitys kommunikaatiovälineenä (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011, 96). Tässä tutkimuksessa kulttuuriseen kohtaamiseen liittyvää orientaatiota mittasivat lähinnä väittämä 25. *En halua tutustua suomenruotsalaisiin* ja väittämä 27. *Haluaisin enemmän kosketuksia ruotsalaisten tai suomenruotsalaisten kanssa*, jotka sisältyvät taulukossa 4 kommunikaatiopainotteiseen integratiiviseen orientaatioon.

Kulttuurista kohtaamista koskevien väittämien keskiarvot olivat korkeimpia kommunikaatiopainotteisen integratiivisen orientaation sisällä. Vain 4,3 prosenttia vastaajista ilmoitti, ettei halua tutustua suomenruotsalaisiin, ja lähes puolet haluaisi olla enemmän tekemisissä ruotsia äidinkielenään puhuvien kanssa. Jauhojärvi-Koskelo ja Palviainen (2011, 96–97) raportoivat samankaltaisia tuloksia Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden keskuudessa: vähän yli puolet opiskelijoista sanoo tutustuvansa mielellään henkilöihin, joiden äidinkieli on ruotsi. Sen sijaan ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakoulussa kulttuuriseen kohtaamiseen liittyvä orientaatio on viidestä orientaatiosta heikoin opiskelijoiden keskuudessa (Kantelinen 2011; Juurakko-Paavola 2011). Yliopisto-opiskelijoiden suurempi halukkuus tutustua ruotsinkielisiin henkilöihin voi selittyä ainakin osittain yliopistojen kansainvälisellä ilmapiirillä: ulkomaalaisten vaihto-opiskelijoiden määrä suhteessa Suomesta vaihtoon lähteviin on ollut yliopistossa korkeampi kuin ammattikorkeakoulussa (Aalto 2003, 23). Yliopisto-opiskelijat saattavat näin ollen olla tottuneempia kulttuurienvälisiin kohtaamisiin ja avoimempia niille. Väittämän 25 korkea keskiarvoa voi selittää myös sanamuoto: kielteinen väite *En halua tutustua suomenruotsalaisiin* on saattanut aiheuttaa voimakkaampia reaktioita väittämää vastaan kuin myönteinen *Haluun tutustua suomenruotsalaisiin* olisi saanut aikaan.

5.5 Itsensä kehittämisen orientaatio

Viimeisenä motivaation ulottuvuutena tarkastelen itsensä kehittämisen orientaatiota, joka esitellään taulukossa 5.

Taulukko 5. Itsensä kehittämisen orientaatio: keskiarvo asteikolla 1–5 sekä myönteisten ja kielteisten vastausten osuus (n=187)

Väittämä	\bar{x}	Myönt. %	Kielt. %
Itsensä kehittämisen orientaatio	2,86		
19. Ruotsin opiskelu tukee henkistä kehitystäni samalla tavalla kuin muutkin yleissivistävät opinnot.	3,02	47,6	35,3
14. Ruotsin opiskelu tukee oman itseni monipuolista kehittämistä.	2,96	41,7	35,8
7. Ruotsin opiskelu auttaa minua kehittämään omaa itseäni.	2,81	40,6	44,9
33. Haluan haastaa itseäni opiskelemalla ruotsia.	2,65	34,2	49,7

Itsensä kehittämisen orientaatio vastaa humanistisen ihmiskäsityksen mukaista käsitystä opiskelumotivaatiosta: oppimismotivaation perusedellytys on yksilön sisäinen halu ja tarve kehittää itseään sekä pyrkimys persoonalliseen kasvuun (Kantelinen 1995, 39, 105–106). Hartikainen (2003, 365) toteaa, että opiskelumotivaatio usein kasvaa sitä mukaa, kun opiskelija tuntee panostavansa opintoihinsa ja näkee itse oman kehittymisensä. Taulukosta 5 käy ilmi, että lähes puolet vastaajista piti ruotsin opiskelua yleissivistävänä osana itsensä monipuolista kehittämistä (väittämät 19 ja 14). Sen sijaan sitä ei kuitenkaan pidetty mielekkäänä haasteena itselle (väittämä 33). Erään ruotsin opetuksen ongelman sanotaankin olevan taitojensa osalta hyvin heterogeeninen opiskelija-aines, mikä johtaa siihen, että edistyneet opiskelijat pitkästyvät, kun taas heikoimmat eivät pysy opetuksessa mukana (Hartikainen 2003, 369). Voi siis olla, etteivät opiskelijat ole kokeneet opiskelevansa ruotsia itselleen sopivalla haastavuustasolla, mikä todennäköisesti vaikuttaisi opiskelumotivaatioon myönteisesti.

Kuten taulukosta 5 käy ilmi, itsensä kehittämisen orientaation sisällä suhtautuminen asenneväittämiin jakautui melko tasaisesti myönteisten ja kielteisten vastausten välillä. Olisi aiheellista selvittää, löytyykö näiden tulosten taustalta jonkinlainen yleisempi jako käsityksiin korkeakouluopinnoista joko akateemisena ja sivistävänä tai toisaalta käytännön taitoihin tähtäävänä toimintana, vai onko kyse ainoastaan opiskelijoiden ruotsin opiskeluun liittämistä käsityksistä. Siitä, kuvaako itsensä kehittämisen orientaation

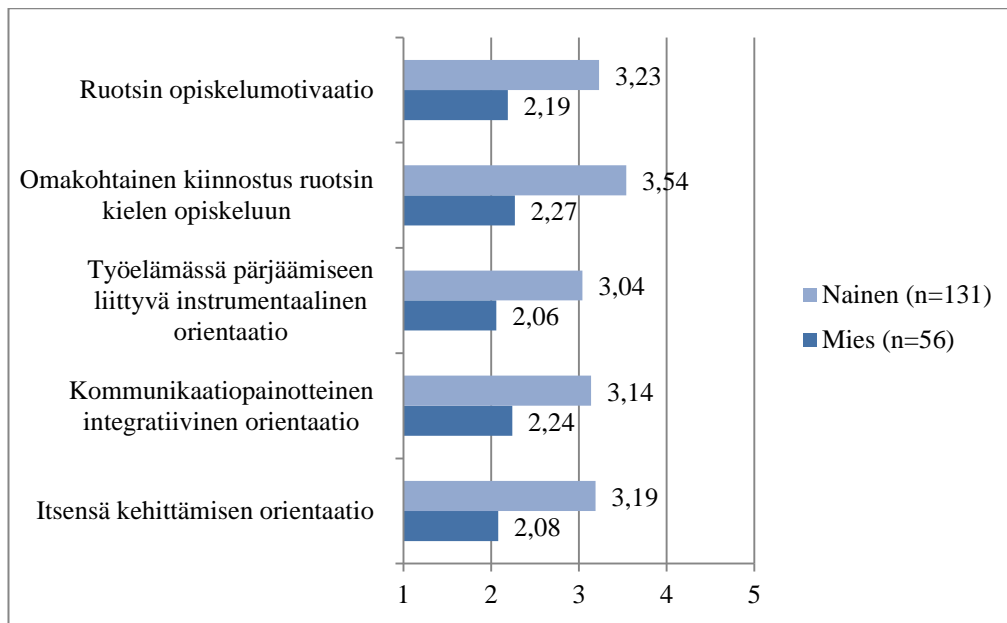
voimakkuus opiskelijan yleistä asennoitumista opiskeluun ylipäänsä, ei näiden tulosten valossa kuitenkaan ole mahdollista vetää johtopäätöksiä.

6 TAUSTATEKIJÖIDEN YHTEYS MOTIVAATIOON

Kuten Kantelinen (2004a, 15) toteaa, ei ole mielekästä puhua suomalaisten yhteisestä ruotsin opiskelumotivaatiosta, sillä suhtautuminen ruotsin kieleen vaihtelee esimerkiksi sukupuolen, koulutusalan, koulutuskontekstin tai opintomenestyksen mukaan. Tarkastelen tässä luvussa eri ryhmien välillä esiintyviä eroja ruotsin opiskelumotivaation rakenteessa ja motivaation eri ulottuvuuksien esiintymisessä. Tekijät, jotka vaikuttivat tilastollisesti merkitsevästi motivaatioon ja sen rakenteeseen, olivat vastaajan sukupuoli, koulutusala, ikä sekä ruotsin ylioppilaskokeeseen osallistuminen ja arvosana. Käsittelen näitä taustatekijöitä seuraavaksi yksitellen.

6.1 Sukupuoli

Opiskelijan sukupuolen on useissa tutkimuksissa eri koulutusasteilla (esim. Kärkkäinen ym. 1993; Juurakko-Paavola 2011) todettu olevan voimakkaasti ruotsin opiskelumotivaatioon yhteydessä oleva tekijä. Poikien ja miesten on todettu suhtautuvan ruotsin opiskeluun huomattavasti kielteisemmin kuin tyttöjen ja naisten, ja ylioppilaskokeessa pojat jättävät ruotsin kirjoittamatta huomattavasti useammin kuin tytöt. Koska erot sukupuolten välillä ovat tutkimusten mukaan suuria ja poikien ja miesten kielteinen asennoituminen on huolestuttanut ruotsin opettajia jo pitkään, tarkastelen motivaation ulottuvuuksien esiintymistä miehillä ja naisilla tämänkin tutkimuksen yhteydessä. Kuviosta 2 käy ilmi ruotsin opiskelumotivaation eri ulottuvuuksien esiintyminen nais- ja miesopiskelijoiden keskuudessa.



Kuvio 2. Erot motivaation rakenteessa sukupuolen mukaan: keskiarvo asteikolla 1–5.

Kuten kuviosta 2 käy ilmi, miesopiskelijoiden motivaatio oli jokaisen motivaation ulottuvuuden kohdalla selvästi alhaisempi kuin naisten, ja erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p=0,000$). Suurimmat erot miesten ja naisten mielipiteiden välillä koskivat ruotsin opiskelun pakollisuutta ja ruotsin opiskeluun liitettyjä tunteita, eli omaehtoainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun -ulottuvuuteen sisältyviä tekijöitä. Vain noin neljäsosa miehistä opiskelisi ruotsia vapaaehtoisesti, kun naisten vastaava prosenttiosuus oli noin 60 (väittämät 1 ja 8). Huomattavasti useampi mies kuin nainen myös piti ruotsin opiskelua epämiellyttävänä (väittämä 13) ja kannatti ruotsin opiskelun vapaaehtoisuutta peruskoulusta lähtien (väittämä 5). Koska erot asenteissa ovat näin selvät, on oletettavaa, että ruotsin opiskelun valinnaisuus saattaisi pitkällä aikavälillä asettaa miehet naisia heikompaan asemaan julkisten virkojen täytössä, sillä todennäköisesti suuri osa miehistä ei opiskelisi ruotsia vapaaehtoisesti eikä näin ollen saavuttaisi laissa määritellyä vaadittavaa ruotsin kielen taitotasoa (ks. Palviainen 2011, 103).

Sen lisäksi, että naisten kiinnostus ruotsin kieltä ja sen opiskelua kohtaan oli voimakkaampi kuin miesten, naiset myös näkivät ruotsin taidosta olevan enemmän hyötyä sekä työssä että vapaa-ajalla. Enemmistö (67,9 %) miehistä oli sitä mieltä, ettei työelämässä tarvitse ruotsin kielen taitoa, kun taas naisista sitä mieltä oli vain kolmannes (väittämä 11). Huomattavasti suurempi osa naisista kuin miehistä myös piti korkeakoulututkintoon sisältyvää ruotsin kurssia hyödyllisenä ammatillisen sanaston hallinnan kannalta (väittämä 15). Koetun vähäisen työelämän kielitaidontarpeen lisäksi miehet eivät koke-

neet ruotsin osaamisesta olevan hyötyä vapaa-ajallakaan. Vain neljäsosa ilmoitti haluvansa osata ruotsia matkustaessaan Ruotsiin (väittämä 22), ja vielä pienempi osa (14,3 %) oli sitä mieltä, että virkamiesruotsin kurssi on tärkeä, jotta voi kommunikoida ruotsiksi aidoissa viestintätilanteissa (väittämä 12). Kantelisen (1995, 17) mukaan tällainen opiskelijan ”varma” käsitys siitä, ettei ruotsin kielen taitoa tule koskaan tarvitsemaan missään tilanteessa, on yksi suurimmista syistä ruotsinopiskelukielteisyyteen, mikä näkyi tässä tutkimuksessa selvästi miesten vastauksissa.

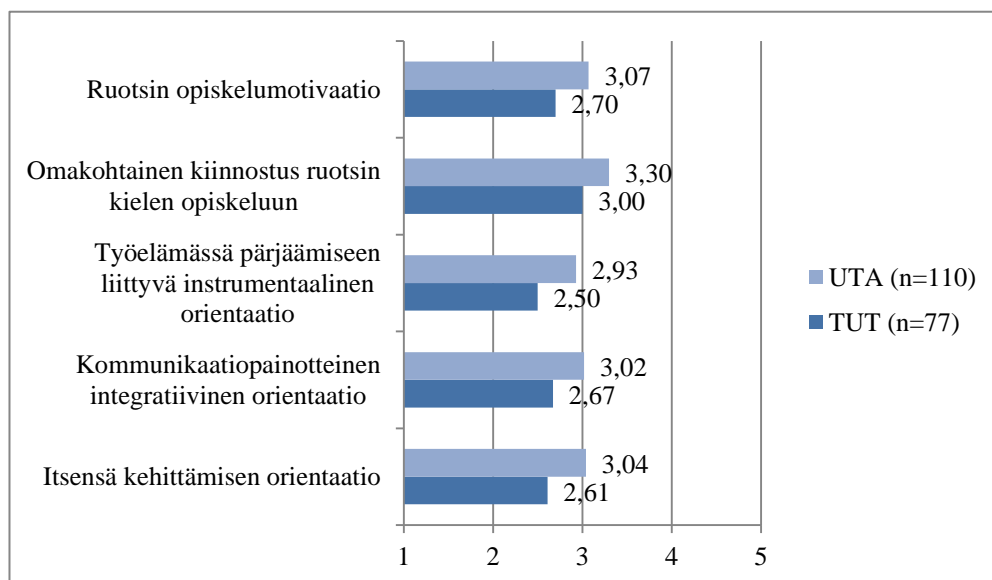
Koska erot miesten ja naisten motivaatiossa olivat näin selkeitä, on syytä tarkastella myös niitä asenneväittämiä, joiden kohdalla ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä. Sekä mies- että naisopiskelijat olivat suhteellisen tyytymättömiä ruotsin kielen taitoonsa (väittämä 24; miehet $\bar{x}=2,59$; naiset $\bar{x}=2,91$), ja tulokset olivat samankaltaiset myös viestintärohketta koskevan väittämän 30 kohdalla. Epävarmuus oman ruotsin kielen taidon suhteen oli siis yhteistä molemmille sukupuolille. Kuitenkin ruotsin taidon arvostus ja koettu tarve erosivat miesten ja naisten välillä, ja miehistä lähes kolme neljäsosaa oli sitä mieltä, ettei ruotsin kielen taitoa tarvitsekaan, jos osaa hyvin englantia (väittämä 17). Naisista tätä mieltä oli vain reilu neljäsosa, ja suuri osa naisista sen sijaan ilmoitti, että on kiinnostunut ruotsin kielestä ja haluaisi oppia sitä lisää (väittämä 2).

Miesten alhainen opiskelumotivaatio ei rajoitu ainoastaan ruotsin kielen opiskeluun, vaan Julkusen (1998, 56–57) mukaan sukupuolten välillä esiintyy suuria eroja myös muiden vieraiden kielten opiskelumotivaatiossa. Tämä ei myöskään ole pelkästään suomalaisille opiskelijoille ominainen piirre. Isossa-Britanniassa vieraiden kielten opiskelumotivaatiota tutkineet Williams ym. (2002, 508) toteavat, että selkeät erot suhtautumisessa vieraiden kielten opiskeluun eri sukupuolten välillä johtuvat muun muassa kotona opituista asenteista, tyttöjen ja poikien erilaisista kommunikaatiotavoista, vertaispaineesta sekä opetuksen sisällöstä ja opettajasta. Eri tutkimusten mukaan tytöt ovat poikia kiinnostuneempia vieraista kulttuureista ja kielten opiskelusta ja saavat myös kotoa enemmän tukea ja kannustusta kielten opiskeluun. Kanadassa ranskan opiskelumotivaatiotutkimuksessa taas keskeiseksi nousivat syvälle juurtuneet käsitykset siitä, mikä on luontaista tytöille ja pojille: poikien odotettiin olevan kiinnostuneita luonnon-tieteistä ja matematiikasta, kun kieltenopiskelua pidettiin tytöille sopivana (Kissau 2006, 415). Ruotsin opiskelumotivaation osalta syitä miesten kielteiseen suhtautumiseen lukiossa selvittänyt Uotila (2004, 58) sai miesopiskelijoilta selitykseksi alhaiseen motivaatioon muun muassa oman osaamattomuuden ja heikon kielipään, ruotsin oppi-

misen vaikeuden ja sen, ettei kielestä koettu olevan tulevaisuudessa hyötyä. Toistaiseksi ei kuitenkaan ole pystytty ratkaisemaan, miten ruotsin opiskelu tehtäisiin pojille ja miehille helpommaksi ja merkityksellisemmäksi, ja kielteinen asenne säilyy useimmiten koko koulutuspolun läpi. Kissau (2006, 418) toteaa, että kielten opetusta tulisi kehittää siten, että käytetyt menetelmät puhuttelevat molempia sukupuolia sekä myös koululaisten vanhempia ja vähitellen muuttavat valloilla olevia käsityksiä.

6.2 Koulutusala

Eri alojen opiskelijoiden suhtautumisessa ruotsin opiskeluun ja käsityksissä ruotsin taidon tarpeellisuudesta on havaittu niin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa kuin ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa suuriakin eroja (ks. esim. Kantelinen 2011; Nordqvist Palviainen & Jauhojärvi-Koskelo 2009). Tähän tutkimukseen osallistuneet tamperelaisopiskelijat edustavat kahta eri yliopistoa ja neljää eri tieteenalaa. Tarkastelen ruotsin opiskelumotivaatiota ensin kahden tutkimuksessa mukana olleen yliopiston – Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston – opiskelijoiden keskuudessa ja sen jälkeen eri yksiköiden ja tiedekuntien opiskelijoiden keskuudessa. Kuviosta 3 käy ilmi ruotsin opiskelumotivaation eri ulottuvuuksien esiintyminen ja voimakkuus Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden keskuudessa.



Kuvio 3. Erot motivaation rakenteessa korkeakoulun mukaan: keskiarvo asteikolla 1–5.

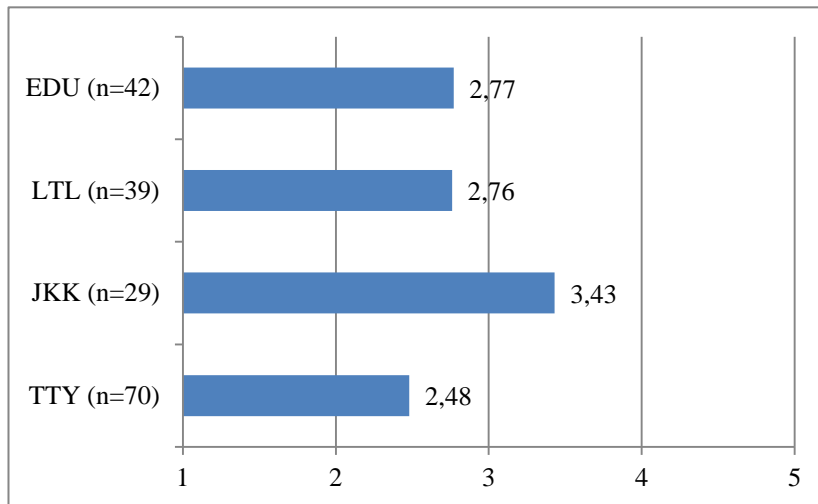
Kaikki motivaation ulottuvuudet esiintyivät heikompana Tampereen teknillisen yliopiston kuin Tampereen yliopiston opiskelijoiden keskuudessa. Ero oli tilastollisesti merkit-

sevä jokaisen ulottuvuuden kohdalla (ruotsin opiskelumotivaatio $p=0,01$; omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun $p=0,05$; työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio $p=0,005$; kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio $p=0,012$; itsensä kehittämisen orientaatio $p=0,018$). Teknisten alojen opiskelijat ovat myös aiempien tutkimusten mukaan huomattavasti muita opiskelijoita kielteisempiä suhtautumisessaan ruotsin opiskeluun, mikä selittyy ainakin osittain vähäisellä koetulla ruotsin taidon tarpeella tulevassa ammatissa (ks. Kantelinen 2011, 56). Lisäksi tekniikan opiskelijoiden ruotsin kielen taidot ovat Juurakko-Paavolan (2011, 68) mukaan heikkommat kuin muiden alojen opiskelijoilla. Heikon kielitaidon ja vähäisen opiskelumotivaation yhteys on käynyt ilmi useissa tutkimuksissa ja näkyy Palviaisen (2010a, 14) mukaan selvästi teknillisten alojen yliopisto-opiskelijoiden kohdalla. Helposti saattaa vetää myös johtopäätöksen, että koska teknilliset alat ovat usein hyvin miesvaltaisia, korkeakoulujen väliset erot selittyvät sukupuolten välisillä eroilla. Kuitenkin Tampereen teknillisen yliopiston sisällä sukupuolijakauma oli tasainen vastaajajoukossa (51,9 % miehiä ja 48,1 % naisia), eikä miesvaltaisuus selitä eroja motivaatiossa. Sukupuolten väliset erot motivaation eri ulottuvuuksien esiintymisessä olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä myös Tampereen teknillisen yliopiston sisällä.

Huomionarvoisena kuviossa 3 voi pitää sitä, että omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun -ulottuvuuden kohdalla ero oli pienin kahden tutkittavan korkeakoulun välillä. Juurakko-Paavolan (2011, 74) mukaan omakohtainen kiinnostus esiintyy yhtenä heikoimmista motivaatio-orientaatioista ammattikorkeakoulujen tekniikan opiskelijoilla, kun tämän tutkimuksen vastaajajoukossa se sai keskiarvon 3,00. Tämä tarkoittaa, että myös Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijat ovat motivoituneita opiskelemaan ruotsia, koska pitävät sitä mukavana ja kiinnostavana. Suhtautumisessa ruotsin opiskelun pakollisuuteen ei myöskään esiintynyt eroja korkeakoulujen välillä, vaikka suuri osa vastaajista, jotka eivät olleet osallistuneet ruotsin ylioppilaskokeeseen, opiskeli Tampereen teknillisessä yliopistossa. Sen sijaan työelämää koskevien väittämien kohdalla yliopistojen opiskelijoiden käsitykset poikkesivat toisistaan. Yli puolet teknillisen yliopiston opiskelijoista ja vain kolmasosa Tampereen yliopiston opiskelijoista oli sitä mieltä, ettei ruotsin kielen taidolla ole merkitystä työelämän kannalta (väittämä 11). Tampereen yliopiston opiskelijat uskoivat myös teknillisen yliopiston opiskelijoita useammin tulevana käyttämään ruotsia tulevissa työtehtävissään (väittämä 26).

Tampereen yliopiston yhdeksästä yksiköstä tutkimuksessa oli mukana kolme, joiden voi aiempien tutkimustulosten perusteella (ks. Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011) olet-

taa edustavan erilaisia näkökulmia ruotsin opiskelumotivaation suhteen. Seuraavaksi tarkastelenkin motivaatiossa esiintyviä eroja eri yksiköiden välillä. Kuviossa 4 esittelen ensin työelämässä pärjäämiseen liittyvän instrumentaalisen orientaation esiintymisen ja voimakkuuden, sillä sen kohdalla esiintyi suurin ero eri yksiköiden opiskelijoiden välillä.



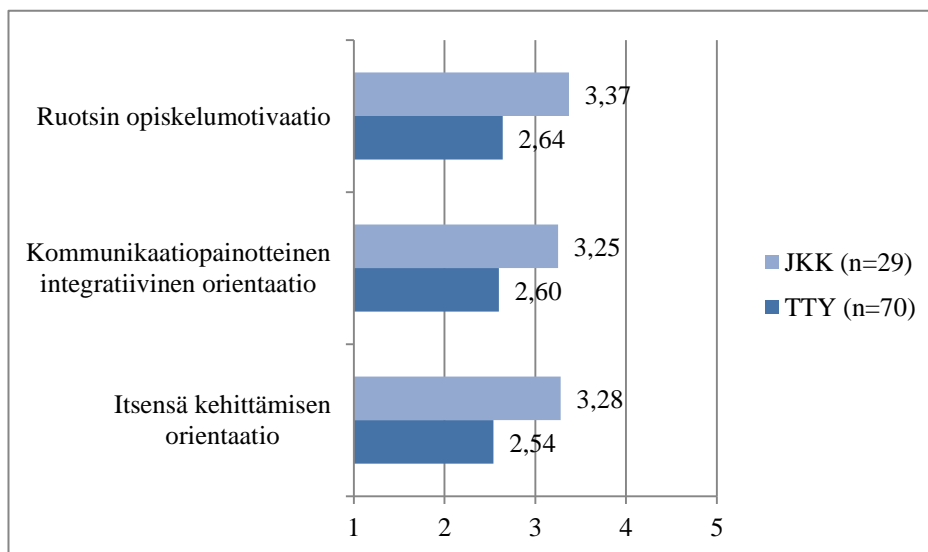
Kuvio 4. Työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio yksiköittäin. JKK eroaa muista yksiköistä tilastollisesti merkitsevästi ($0,00 < p \leq 0,05$).

Kuten kuviosta 4 käy ilmi, työelämään liittyvä instrumentaalinen orientaatio oli Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulun opiskelijoiden joukossa selvästi voimakkaampi kuin muiden yksiköiden opiskelijoiden. Ero oli merkitsevin verrattuna teknillisten alojen opiskelijoihin ($p=0,000$) ja tilastollisesti merkitsevä myös verrattuna kasvatustieteiden sekä kieli-, käännös ja kirjallisuustieteiden opiskelijoihin (EDU $p=0,016$ ja LTL $p=0,007$). Kun pitää mielessä, että lähes kaikki kyselyyn vastanneista johtamiskorkeakoulun opiskelijoista opiskelivat yhteiskuntatieteiden maisterin tutkintoon tähtäävässä politiikan tutkimuksen koulutusohjelmassa, yksiköiden väliset erot selittyvät pitkälti sillä, minkälaisiin tehtäviin opinnot kullakin alalla opiskelijaa suuntaavat.

Palviainen (2010a, 10) jakaa korkeakouluopiskelijat kolmeen ryhmään sen mukaan, missä määrin he todennäköisesti tulevat tarvitsemaan korkeakoulun ruotsin opetuksen tavoitteena olevaa valtionhallinnon kielitutkintoa vastaavaa ruotsin taitoa omalla alallaan valmistumisensa jälkeen. Virkoihin, joissa vaaditaan lain edellyttämää ruotsin kielen taitoa, hakeutuvat suurella todennäköisyydellä esimerkiksi yhteiskuntatieteiden ja lääketieteen opiskelijat. Toisen ryhmän puolestaan muodostavat taloustieteiden, kasvatustieteiden tai humanististen alojen opiskelijat, jotka tulevat melko varmasti hyötymään työelämässä ruotsin kielen taidosta, vaikkei se varsinaisesti olisi edellytys tai vaatimus

työn saamiselle. Kolmanteen ryhmään taas kuuluvat opiskelijat, joiden alalla ei yleensä ole minkäänlaisia ruotsin kielitaitovaatimuksia. Tähän ryhmään lukeutuvat esimerkiksi informaatioteknologian ja teknillisten alojen opiskelijat, joiden ruotsin kielen taito ja opiskelumotivaatio ovat yleensä alhaisia. Kuviossa 4 esitetty työelämän instrumentaalisen orientaation esiintyminen eri yksiköiden opiskelijoiden joukossa noudattaa selvästi tätä jakoa.

Kommunikaatiopainotteisen integratiivisen orientaation, itsensä kehittämisen orientaation ja ruotsin opiskelumotivaation kokonaisuudessaan kohdalla tilastollisesti merkitseviä eroja esiintyi ainoastaan johtamiskorkeakoulun ja Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden välillä. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden ja kasvatustieteiden opiskelijoiden joukossa nämä motivaation ulottuvuudet saivat kukin arvon lähelle 3, eli näissä yksiköissä suhtautuminen ruotsin opiskeluun oli suhteellisen neutraalia. Kuviossa 5 on esitelty ainoastaan tilastollisesti merkitsevät tulokset (ruotsin opiskelumotivaatio $p=0,005$, kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio $p=0,007$ ja itsensä kehittämisen orientaatio $p=0,022$) johtamiskorkeakoulun ja teknillisen yliopiston opiskelijoiden välillä.



Kuvio 5. Erot motivaation rakenteessa johtamiskorkeakoulussa ja Tampereen teknillisessä yliopistossa: keskiarvo asteikolla 1–5.

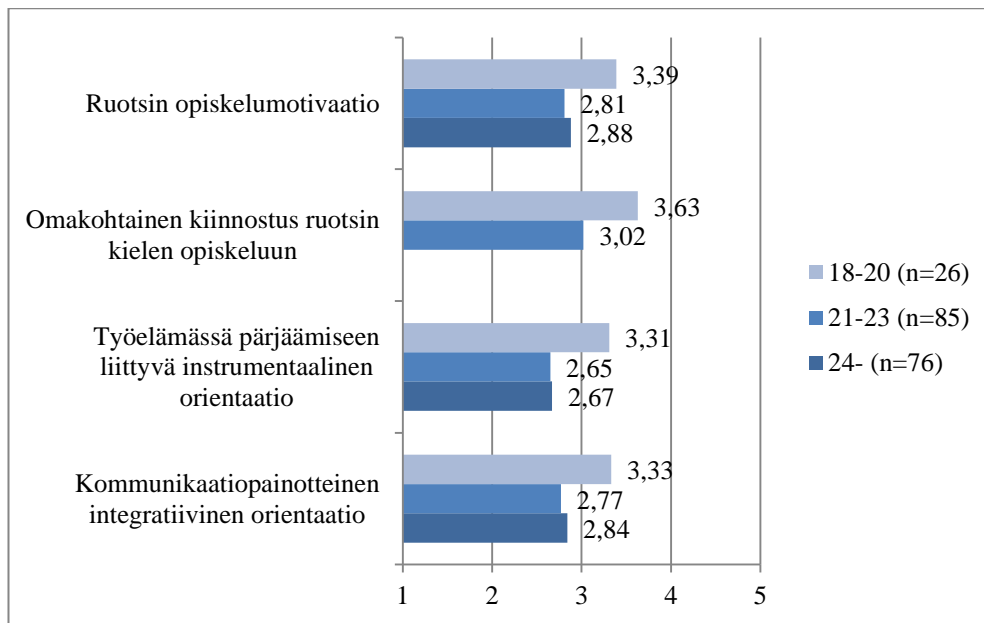
Kuviosta 5 käy ilmi, että johtamiskorkeakoulun opiskelijoiden joukossa niin kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio, itsensä kehittämisen orientaatio kuin ruotsin opiskelumotivaatio kokonaisuudessaan esiintyivät voimakkaampina kuin teknillisen yliopiston opiskelijoilla. Yksittäisten asenneväittämien kohdalla johtamiskorkeakoulun

ja teknillisen yliopiston opiskelijoiden mielipiteet erosivat toisistaan etenkin kulttuuriin kohtautumiseen ja vapaa-ajan kielenkäyttötilanteisiin liittyvien väittämien osalta. Yli 70 prosenttia johtamiskorkeakoulun opiskelijoista ja noin 40 prosenttia teknillisen yliopiston opiskelijoista uskoi ruotsin kielen taidosta olevan hyötyä ja iloa vapaa-ajalla (väittäjä 31) ja matkustaessa Ruotsiin (väittäjä 22). Lisäksi johtamiskorkeakoulun opiskelijat olivat avoimempia kohtauksille ruotsinkielisten henkilöiden kanssa (väittäjä 27; JKK 69,0 % myönteisiä vastauksia; TTY 35,7 % myönteisiä vastauksia).

Toisin kuin Jauhojärvi-Koskelon ja Palviaisen (2011) tutkimuksessa, yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinnon suorittajien ruotsin opiskelumotivaatio ei rajoittunut ainoastaan työelämän ja virantäytön kielitaitotarpeisiin vastaamiseen, vaan se oli voimakasta jokaisella motivaation ulottuvuudella. Tulos voi selittyä sillä, että tähän tutkimukseen osallistuneet yhteiskuntatieteilijät opiskelivat johtamiskorkeakoulussa, joka kouluttaa myös hallintotieteiden ja kauppatieteiden maistereita (UTA 2012a). Näistä jälkimmäiset ovat Jauhojärvi-Koskelon ja Palviaisen (2011, 99) mukaan yleensä vahvasti motivoituneita ruotsin opiskeluun. Koska Tampereen yliopiston yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö ei ollut mukana tutkimuksessa, ei ole mahdollista sanoa, eroavatko sen opiskelijat johtamiskorkeakoulun yhteiskuntatieteilijöistä ruotsin opiskelumotivaation osalta.

6.3 Ikä

Sitä, onko eri-ikäisten opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatiossa eroja, ei kaikissa ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatiota kartoittavissa tutkimuksissa ole tarkasteltu (esim. Juurakko-Paavola 2011; Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011). Yliopisto-opiskelijat ovat kuitenkin yleisesti ottaen hyvin heterogeeninen joukko taustojensa ja elämäntilanteensa osalta, ja omassa aineistossani vastaajien ikä vaihteli 18 ja 48 vuoden välillä, joten seuraavaksi tarkastelen kuviossa 6 motivaation rakenteessa ja voimakkuudessa esiintyviä eroja vastaajan iän mukaan.



Kuvio 6. Erot motivaation rakenteessa vastaajan iän mukaan: keskiarvo asteikolla 1–5. 18–20-vuotiaat eroavat muista ryhmistä tilastollisesti merkitsevästi ($p \leq 0,05$).

Kuvion 6 perusteella voi todeta, että nuorimman ikäluokan eli 18–20-vuotiaiden suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun oli myönteisempää ja opiskelumotivaatio korkeampi kuin vanhempien opiskelijoiden. Nuoret opiskelijat erosivat tilastollisesti merkitsevästi 21–23-vuotiaista (ruotsin opiskelumotivaatio $p=0,017$; omaehtoainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun $p=0,038$; työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio $p=0,009$; kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio $p=0,016$) ja yli 24-vuotiaista opiskelijoista (ruotsin opiskelumotivaatio $p=0,048$; työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio $p=0,012$; kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio $p=0,047$). Ainoastaan itsensä kehittämisen orientaation kohdalla eri ikäluokkien välillä ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa.

Myös Nordqvist Palviainen ja Jauhojärvi-Koskela (2009) saivat vastaavia tuloksia kartoittaessaan ruotsin opiskelumotivaatiota Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden keskuudessa. Huomionarvoista näissä tuloksissa on, että ne ovat päinvastaisia kuin Allardtin (1997, 59–60), jonka mukaan nuori suomalainen sukupolvi suhtautuu vanhempia kriittisemmin ruotsin kieleen ja sen asemaan maassamme. Koska tutkimukseni on poikittais-tutkimus, on kuitenkin mahdotonta sanoa, onko kyse maassamme hitaasti tapahtuvasta asennemuutoksesta, vai suhtautuvatko yliopisto-opintoihin suuntaavat nuoret keskimääräistä myönteisemmin ruotsin opiskeluun. Onhan ruotsin ylioppilaskokeeseen osallistuneiden osuus yliopisto-opiskelijoiden joukossa koko ikäluokkaa suurempi (ks. Jauhojärvi-Koskela & Palviainen 2011, 99). Vanhempien opiskelijoiden alhaisemman motivaati-

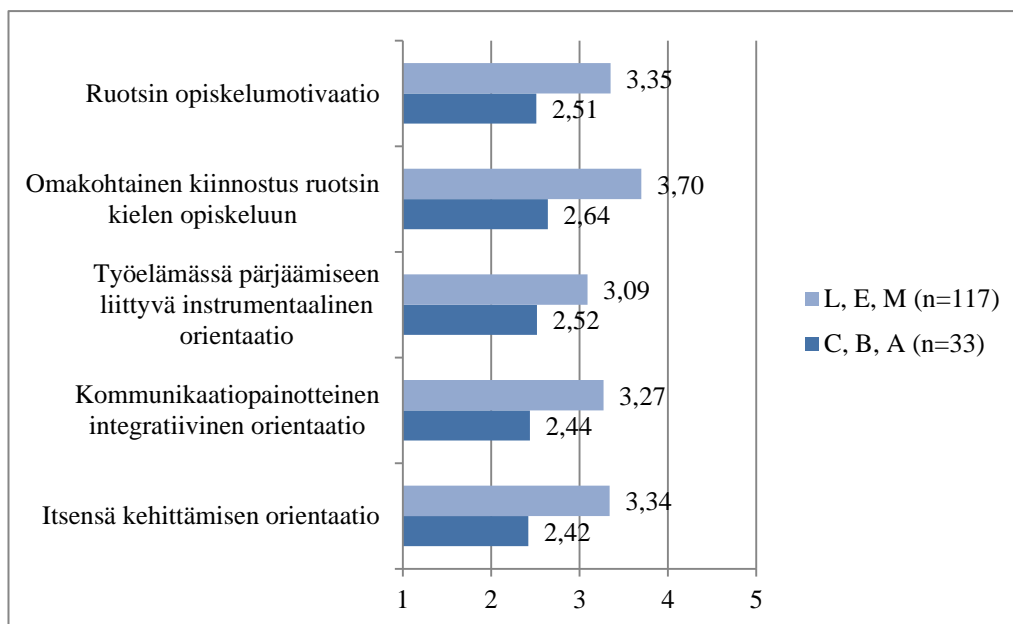
tion vuoksi olisi myös pohdittava, laskeeko ruotsin opiskelumotivaatio iän myötä, ja jos laskee, miksi.

Yksittäisten asenneväittämien tasolla nuorten opiskelijoiden vastaukset erosivat vanhemmista ikäryhmistä eniten kulttuuriseen kohtaamiseen ja itsensä haastamiseen liittyvien väittämien kohdalla. Vain reilu 10 prosenttia nuorista ilmoitti, ettei koskaan puhu ruotsia suomenruotsalaisten tai ruotsalaisten kanssa, kun vanhempien opiskelijoiden kohdalla osuus oli lähellä 50 prosenttia (väittämä 3). Selitys tähän saattaa olla, että nykyisin jo lukio-opinnot voivat olla voimakkaasti kansainvälistymistä korostavia, joten nuorten opiskelijoiden kynnys kulttuurienväliseen kohtaamiseen voi siksi olla matala. Yli puolet 18–20-vuotiaista opiskelijoista myös piti ruotsin opiskelua mielekkäänä haasteena itselleen, kun 21–23-vuotiaiden kohdalla myönteisten vastausten osuus väittämään 33 oli reilu kolmasosa ja yli 24-vuotiaiden kohdalla neljäsosa. Vanhemmat opiskelijat ovat todennäköisesti jo pidemmällä nykyisissä opinnoissaan ja voivat kokea saavansa enemmän kaipaamaansa haastetta oman alansa opinnoista kuin kieliopinnoista, joiden jotkut opiskelijat kokevatkin vievän liikaa energiaa tärkeimmiltä opinnoilta (ks. Nordqvist Palviainen & Jauhojärvi-Koskelo 2009, 131–132).

18–20-vuotiaat ovat opiskelleet ruotsia melko säännöllisesti viime vuosien aikana, ja näin ollen peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen ruotsin opinnot ovat vielä tuoreessa muistissa. Toisen asteen koulutuksen jälkeen ruotsin opintoihin voi kuitenkin tulla useidenkin vuosien tauko. Elleivät tutkimukseen osallistuneet vanhemmat opiskelijat ole vielä suorittaneet korkeakoulussa ruotsin kursseja, heidän edellisistä ruotsin opinnoistaan voi olla kulunut pitkä aika. Jos kielitaitoa ei ole pitänyt yllä korkeakouluopintojen aikana muilla tavoin, peruskoulussa ja lukiossa hankittu peruskielitaito on voinut rapautua, ja opiskelija saattaa kokea, ettei ruotsin taidosta ole ollut hänelle hyötyä. (Ks. myös Nordqvist Palviainen & Jauhojärvi-Koskelo 2009, 130.) Kantelinen ja Varhimo (2000, 340) toteavatkin, että ruotsin opinnot tulisi ajoittaa korkeakouluopintoihin niin, että peruskielitaito on vielä tallessa ja opiskelijan on mahdollista rakentaa oman alansa ammatillista kielitaitoa sen pohjalta, mikä vaikuttaa usein positiivisesti korkeakouluopiskelijan ruotsin opiskelumotivaatioon. Huomattavaa kuitenkin on, että aineistossani ei esiintynyt tilastollisesti merkitseviä eroja vastaajien ruotsin opiskelumotivaatiossa virkamiesruotsin kurssin jo suorittaneiden ja niiden, joilla se on vielä edessä, välillä. Kurssi itsessään ei siis kasvata tai laske opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatiota. Myöskään vastaajan opiskeluvuosi ei ollut eroja ruotsin opiskelumotivaatiossa aiheuttava tekijä.

6.4 Ruotsin ylioppilaskoe

Ruotsin opintomenestyksen osalta tarkastelen opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatiota ylioppilaskokeen arvosanan mukaan. Olen jakanut opiskelijat kahteen ryhmään, jotka ovat arvosanan L, E tai M kirjoittaneet ja arvosanan C, B tai A kirjoittaneet. Näiden ryhmien ruotsin opiskelumotivaation rakenne käy ilmi kuvioista 7.



Kuvio 7. Erot motivaation rakenteessa ylioppilaskokeen arvosanan mukaan: keskiarvo asteikolla 1–5.

Kuvion 7 perusteella voi todeta, että ruotsin ylioppilaskokeesta arvosanan L, E tai M kirjoittaneiden ruotsin opiskelumotivaatio oli kaikilla motivaation ulottuvuuksilla voimakkaampi kuin arvosanan C, B tai A kirjoittaneiden joukossa. Erot ovat tilastollisesti merkitseviä ($p=0,000$, paitsi työelämässä pärjäämiseen liittyvä instrumentaalinen orientaatio $p=0,002$). Ero oli suurin omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen -ulottuvuuden kohdalla, mikä näkyi selvästi myös yksittäisten asenneväittämien vastauksissa. Korkeimpien arvosanojen kirjoittajista 71,8 prosenttia ja matalimpien arvosanojen kirjoittajista vain 24,2 prosenttia suhtautui myönteisesti väittämään 2. *Ruotsin kieli kiinnostaa minua ja haluan oppia sitä lisää*. Nordqvist Palviainen ja Jauhojärvi-Koskelo (2009, 129–131) toteavat tutkimustulostensa perusteella, että hyvä kielitaito ja ruotsin opiskelumotivaatio kulkevat käsi kädessä, ja ylioppilaskokeen arvosana korreloi voimakkaasti sen kanssa, olisiko opiskelija halukas opiskelemaan ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista. Tämänkin tutkimuksen vastaajajoukossa ero korkeimpien ja matalimpien ylioppilaskoearvosanojen suorittajien välillä oli tilastollisesti merkitsevä vapaaeh-

toista ruotsin opiskelua koskevan väittämän kohdalla: ensin mainittuun ryhmään kuuluvista vastaajista noin 70 prosenttia opiskelisi ruotsia myös vapaaehtoisesti, kun jälkimmäisessä ryhmässä myönteisten vastausten osuus oli 36,4 prosenttia (väittämä 8). Ensimmäiseen ryhmään kuuluvista opiskelijoista suurin osa (68,4 %) myös suorittaisi nykyiseen korkeakoulututkintoonsa ruotsin kursseja, vaikka se olisi vapaaehtoista, kun jälkimmäisessä ryhmässä tähän väittämään 1 myönteisesti suhtautuvien osuus oli vain kolmasosa.

Itsensä kehittämisen orientaatio oli korkeimpien yo-arvosanojen kirjoittajien joukossa yksi voimakkaimpina esiintyvistä motivaatio-orientaatioista, kun taas matalimpien arvosanojen kirjoittajilla se esiintyi heikoimpana motivaation ulottuvuutena. Tähän orientaatioon liittyy käsitys ruotsin opiskelusta omaa itseä monipuolisesti kehittävänä ja sivistävänä toimintana, mistä johtuen opiskelu koetaan mielekkäänä (ks. Kantelinen 1995, 105–106). Kieli itsessään ei siis välttämättä ole opiskelun päätavoite, vaan ruotsin taito saatetaan nähdä arvokkaana taitona muiden joukossa ja osoituksena monipuolisesta oppimiskyvystä. Arvosanojen L, E tai M kirjoittajat pitävätkin ruotsia yhtä lailla tärkeänä kuin muita yleissivistäviä aineita (väittämä 19; 61,5 % myönteisiä vastauksia), kun taas arvosanojen C, B ja A kirjoittajat suhtautuvat väittämään kielteisesti (54,5 % kielteisiä vastauksia). Myös Williams ym. (2002, 524) toteavat tutkimustulostensa perusteella, että hyvin kielten opinnoissaan menestyneet opiskelijat ovat motivoituneita opiskelemaan vieraita kieliä myös omaksi ilokseen, vaikkei sitä heiltä odotettaisi tai vaadittaisikaan.

Työelämässä pärjäämiseen liittyvän instrumentaalisen orientaation kohdalla ero kahden ryhmän välillä on motivaation ulottuvuuksista pienin, ja se esiintyy korkeimpien arvosanojen kirjoittaneiden keskuudessa heikoimpana motivaation ulottuvuutena. Tästä voi päätellä, että vaikka hyvin ruotsin opinnoissa menestyneet opiskelijat pitävät ruotsin opiskelua kiinnostavana ja mielekkäänä, he eivät usko ruotsin taidoilla olevan suurta merkitystä työelämän kannalta. Yksittäisten väittämien tasolla tarkasteltuna voi todeta, että korkeimpien arvosanojen kirjoittajista enemmistö (66,7 %) kuitenkin uskoo, että tulee tarvitsemaan ruotsin taitoa tulevaisuudessa työtehtävissään, kun matalimpien arvosanojen kirjoittajista suuri osa (45,5 %) on päinvastaista mieltä (väittämä 26). Todennäköisesti henkilö, jonka ruotsin kielen taidot ovat heikot tai joka on epävarma omasta kielitaidostaan, ei hakeudu tehtäviin, joissa tarve ruotsin kielen taidolle on suuri – tai ainakin opiskeluvaiheessa uskoo näin. Kuten Palviainen (2010b) toteaa, ruotsin ylioppilaskokeen muuttuminen vapaaehtoiseksi on saattanut hyvinkin antaa heikosti ruotsin opinnoissa

menestyneille tai ennestään motivoitumattomille opiskelijoille signaalin, ettei ruotsin taito ole välttämätön ja että se on helposti korvattavissa muilla taidoilla. Korkeakoulun kielenopetukselle voi näin ollen olla haaste perustella opiskelijoille virkamiesruotsin kurssin merkitys työelämän kannalta etenkin yksikielisillä suomenkielisillä alueilla kuten Tampereella.

Oppimistulosten ja motivaation välinen korrelaatio on Kantelisen (1995, 48–49) mukaan todettu useissa motivaatiotutkimuksissa. Vaikka kognitiivisilla tekijöillä on suuri merkitys vieraan kielen oppimisessa, on motivaation rooli merkittävä, sillä heikosti motivoituneen opiskelijan oppimistulokset eivät välttämättä yllä sille tasolle, mille hänellä olisi edellytyksiä. Sekä Kantelinen (emt, 49) että Nordqvist Palviainen ja Jauhojärvi-Koskela (2009, 130) muistuttavat kuitenkin, ettei oppimistulosten ja motivaation välisen yhteyden suuntaa ole todettu, eikä siis voida sanoa, johtaako korkea motivaatio hyviin oppimistuloksiin vai päinvastoin. Huomionarvoista on myös, ettei motivoitunut opiskelija välttämättä pidä oppimistehtäviä miellyttävinä tai jännittävinä, mutta hän suhtautuu niihin vakavasti, koska pitää niitä mielekkäinä ja katsoo hyötyvänsä niistä tavalla tai toisella (Kantelinen 1995, 41). Tamperelaisten yliopisto-opiskelijoiden joukossa ruotsin yo-kokeessa arvosanan L, E tai M kirjoittaneet pitivät ruotsin opiskelua tärkeänä oman itsensä kehittämisen (väittämä 7; 57,3 % myönteisiä vastauksia), tulevien työtehtävien (väittämä 26; 66,7 % myönteisiä vastauksia) ja vapaa-ajan viestintätilanteiden (väittämä 31; 74,4, % myönteisiä vastauksia) kannalta.

Kun tarkasteluun otetaan mukaan myös opiskelijat, jotka eivät ole osallistuneet ruotsin ylioppilaskokeeseen (37 kpl), voi todeta, että heidän asennoitumisensa ruotsin opiskelua kohtaan on selvästi kielteisempää kuin ruotsin kirjoittaneiden opiskelijoiden. Vapaaehtoisista ruotsin opiskelua peruskoulusta alkaen kannatti 73 prosenttia opiskelijoista, jotka eivät ole kirjoittaneet ruotsia, 48,5 prosenttia matalimpien arvosanojen kirjoittajista ja vain 23,9 prosenttia korkeimpien arvosanojen kirjoittajista (väittämä 5). Ruotsin kirjoittamatta jättäneistä yli 80 prosenttia oli myös sitä mieltä, etteivät työnantajat edellytä ruotsin kielen taitoa (väittämä 18), kun tätä mieltä olevien osuudet ruotsin kirjoittaneiden joukossa olivat 29,1 prosenttia (arvosanat L, E ja M) ja 45,5, prosenttia (arvosanat C, B ja A). Siitä, että opiskelija ei ole osallistunut ruotsin ylioppilaskokeeseen, ei toki voi vielä vetää johtopäätöksiä hänen kielitaidostaan (ks. Jauhojärvi-Koskela & Palviainen 2011, 99), joten olisi hätiköityä sanoa, että heidän kohdallaan alhainen motivaatio on yhteydessä heikkoon kielitaitoon. Voisikin olla aiheellista selvittää, jättävätkö ni-

menomaan heikosti ruotsin opinnoissa menestyneet oppilaat ruotsin kirjoittamatta, vai löytyykö alhaisen motivaation ja kirjoittamatta jättämisen taustalta muita tekijöitä.

Sekä Tampereen yliopistossa että Tampereen teknillisessä yliopistossa tarjotaan tai suositellaan ruotsin kertauskurssia ennen varsinaista virkamiesruotsin kurssia opiskelijoille, jotka eivät ole osallistuneet ruotsin ylioppilaskokeeseen tai ovat kirjoittaneet ylioppilaskokeessa B-tason ruotsista arvosanan C, B tai A (UTA 2012a; TUT 2012). Kertauskurssin tarkoituksena on valmentaa heikon lähtötason omaavaa opiskelijaa virkamiesruotsin kurssia varten niin, että kurssin aikana olisi mahdollista saavuttaa laissa vaadittu B1-taitotaso ruotsin kielessä. Todellisuudessa Juurakko-Paavolan (2011, 76) mukaan tutkintovaatimuksiin kuuluvan ruotsin kurssin laajuus on usein rajallinen tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Tästä johtuen ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajat ovat vuonna 2006 ehdottaneet lakimuutosta, joka sallisi opiskelijan suorittaa ruotsin kurssin hyväksytysti arvosanalla ”välttävät taidot”. Näin ollen opiskelija ei voisi osoittaa saavutaneensa valtion henkilöstöltä kaksikielisessä viranomaisessa vaadittavaa kielitaitoa, mutta hän saisi suoritettua korkeakoulutuksen, joka olisi riittävä moneen työtehtävään valti-onhallinnon virkoja lukuun ottamatta. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 137.) Koska opiskelijat, jotka eivät ole kirjoittaneet ruotsia tai joilla on matala arvosana ruotsin yokeesta, ovat selvästi motivoitumattomampia opiskelemaan ruotsia eivätkä usko tarvitsevana ruotsia työelämään siirryttyään, avoin keskustelu virkamiesruotsin kurssin tavoitteista, tuloksista ja tarpeellisuudesta voi olla tervetullutta. Vaarana tosin on vastavalmistuneiden joutuminen epätasa-arvoiseen asemaan työmarkkinoilla sen mukaan, onko heillä todistus B1-tason ruotsin kielen taidosta vai ei (ks. Palviainen 2011, 102–103).

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, ovatko tamperelaiset yliopisto-opiskelijat motivoituneita opiskelemaan ruotsia, millainen heidän motivaationsa rakenne on ja mitkä taustatekijät aiheuttavat eroja ruotsin opiskelumotivaatiossa. Suomalaisen ruotsin opiskelumotivaatiota ja suhtautumista ruotsin kieleen on tutkittu monipuolisesti ja kattavasti koko koulutuspolun varrelta, ja valitsin tutkimukseni lähtökohdaksi Kantelisen (1995; 2004b) kehittämän motivaation jaottelun neljään ulottuvuuteen. Tämä useassa opiskelukontekstissa toimivaksi havaittu lähestymistapa toimi myös yliopisto-opiskelijoiden motivaatiota tutkiessa, ja etenkin kuhunkin ulottuvuuteen liittyvien asennevääntämien lähempi tarkastelu paljasti, miten opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatio on muodostunut. Hyödyntämällä tilastollisia testejä, joista tässä tutkimuksessa olen käyttänyt yksisuuntaista varianssianalyysia ja t-testiä, oli puolestaan mahdollista selvittää, esiintyykö motivaation rakenteessa eroja eri ryhmien välillä esimerkiksi iän, sukupuolen tai koulutusalan mukaan.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että ruotsin opiskelumotivaatio oli vastaajien joukossa keskimääräisen neutraali. Motivaation neljästä ulottuvuudesta voimakkaimpana esiintyi omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun, ja enemmistö vastaajista olisi halukkaita opiskelemaan ruotsia, vaikka se olisi vapaaehtoista. Kun yleinen käsitys aiempien tutkimustulosten perusteella on, että ruotsin opiskelun pakollisuus on suomalaisille ongelma ja siihen liitetään paljon kielteisiä tunteita, vastaajajoukkoon kuuluneiden tamperelaisten yliopisto-opiskelijoiden voi tulosten perusteella katsoa edustavan päinvastaista näkökulmaa. Sen sijaan kolme muuta motivaatio-orientaatiota esiintyivät vastaajien keskuudessa heikkoina, eli työelämän ja aitojen viestintätilanteiden kielitaidon tarpeet tai halu kehittää omaa itseään monipuolisesti eivät motivoineet opiskelemaan ruotsia.

Aiempien ruotsin opiskelumotivaatiotutkimusten perusteella oli odotettavissa, että erilaiset taustatekijät aiheuttavat eroja motivaatiossa, ja tulokseni noudattelevat pääosin muiden tutkijoiden tuloksia. Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi aineistosta sukupuolen, koulutusalan, iän sekä ruotsin ylioppilaskokeeseen osallistumisen ja arvosanan mukaan. Naiset ovat miehiä motivoituneempia ruotsin opiskeluun kaikilla motivaation ulottuvuuksilla. Miehet näyttivät olevan sitä mieltä, ettei ruotsin kielen taitoa tule tarvitsemaan, jos osaa hyvin englantia, kun taas naiset olivat halukkaita opiskelemaan ruotsia ja pitivät ruotsin kielen taitoa hyödyllisenä. Kiinnostavaa olisi selvittää, esiintyykö

miesten ja naisten kielten opiskelumotivaatiossa näin suuria eroja muiden vieraiden kielten kohdalla, vai onko kyse vain ruotsin opiskeluun liitetystä käsityksestä.

Johtamiskorkeakoulun opiskelijat, jotka olivat pääasiassa yhteiskuntatieteilijöitä, erotuivat muista yksiköistä ja tiedekunnista korkealla motivaatiollaan etenkin työelämän tarpeisiin liittyvän instrumentaalisen motivaation osalta, mikä vastaa muiden tutkijoiden (esim. Palviainen 2010a) käsitystä siitä, että nämä tulevat virkamiehet ymmärtävät ruotsin kielen taidon merkityksen oman uransa kannalta. Sen sijaan se, että johtamiskorkeakoulun opiskelijat olivat motivoituneita ruotsin opiskeluun kaikilla muillakin motivaation osa-alueilla, poikkeaa aiemmista tutkimustuloksista. Ennen kuin tuloksista voi kuitenkaan vetää enempää johtopäätöksiä, ilmiö vaatisi tarkempaa tarkastelua, sillä tutkimukseen osallistuneet yhteiskuntatieteilijät eivät opiskelleet Tampereen yliopiston yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä vaan johtamiskorkeakoulussa, joka kouluttaa myös ruotsin kieleen yleisesti ottaen hyvin positiivisesti suhtautuvia kauppatieteilijöitä (ks. esim. Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011).

Nuorimmat, 18–20-vuotiaat opiskelijat, suhtautuivat vanhempia ikäluokkia myönteisemmin ruotsin opiskeluun. Tätä voi pitää positiivisena uutisena, sillä reilu vuosikymmen sitten nuoret suomalaiset suhtautuivat ruotsin kieleen kaikista kielteisimmin (Allardt 1997). Kuitenkaan tämän poikittaistutkimuksen perusteella ei vielä voi sanoa, että maassamme on tapahtumassa hidas asennemuutos kohti myönteisempää suhtautumista ruotsin kieltä kohtaan. Pitkittäistutkimuksella tai kaikki koulutusasteet kattavalla tutkimuksella voisi selvittää tarkemmin iän vaikutusta ruotsinopiskeluasenteisiin. Toisaalta olisi syytä pohtia myös, laskeeko yliopisto-opiskelijoiden ruotsin opiskelumotivaatio iän myötä ja miksi. Miten yliopiston kielten opetusta tulisi kehittää, mikäli motivaatio todella laskee merkittävästi sitä mukaa, mitä vanhemmasta opiskelijasta on kyse?

Hyvän opintomenestyksen ja korkean motivaation välinen korrelaatio on todettu useissa tutkimuksissa. Tämänkin tutkimuksen vastaajajoukossa ruotsin ylioppilaskokeessa arvosanan L, E tai M kirjoittaneet opiskelijat erottuivat korkealla motivaatiollaan matalampien arvosanojen kirjoittajista sekä opiskelijoista, jotka eivät olleet osallistuneet vapaaehtoiseen ruotsin ylioppilaskokeeseen. Tuloksia tarkastellessa huomio kiinnittyi kuitenkin siihen, että ruotsin kielen ilmaisurohkeus oli kaiken kaikkiaan heikkoa vastaajien keskuudessa, vaikka hyvin ruotsin ylioppilaskokeessa menestyneiden osuus oli korkea. Tämä viittaa siihen, että suulliset harjoitukset ja keskustelu aidoissa viestintätilanteissa eivät välttämättä saa samaa painoarvoa ruotsin opetuksessa kuin esimerkiksi

kieliopin tai kirjallisten taitojen opettelu. Kuten Ståhlberg (2012) toteaa, harvoille meistä kieli itsessään on perimmäinen oppimistavoite, vaan haluamme oppia kommunikoida sen avulla. Siksi ilmaisurohkeuden ja suullisten taitojen kehittämiseen tulisi panostaa ruotsin opetuksessa kaikilla koulutusasteilla.

Tutkimuksen tuloksissa näkyy vastaajien ruotsin opiskelumotivaatiossa piirteitä, jotka näyttävät jossain määrin poikkeavan aiempien tutkimusten tuloksista. Kuitenkin yleistettäessä tulokset koskemaan kaikkia tamperelaisia yliopisto-opiskelijoita on pidettävä mielessä, että kyselyyn vastasi lopulta vain 1,5 prosenttia kaikista viiden mukaan kutsutun tiedekunnan ja yksikön opiskelijoista. Vaikka sähköpostia voi yleisesti pitää hyvänä keinona tavoittaa suuri joukko ihmisiä kerralla, nykyajan mittava informaatiotulva ja useat tutkimuskutsut voivat aiheuttaa sen, ettei sähköpostiviesteihin reagoida. Alhaisen vastausprosentin lisäksi sähköpostiviestinnän haasteena voi pitää sitä, että siinä ei voi vaikuttaa siihen, kuinka hyvin lopullinen vastaajajoukko edustaa koko perusjoukkoa. Tämän tutkimuksen vastaajista suuri osa oli selvästi vieraista kielistä kiinnostuneita, ja he olivat opiskelleet useita kieliä. Lisäksi vastaajien joukossa oli paljon hyvin ruotsin ylioppilaskokeessa menestyneitä opiskelijoita. Aihe on siis todennäköisesti kiinnostanut erityisesti kielten opiskeluun ylipäänsä myönteisesti suhtautuvia opiskelijoita. Toisaalta niiden opiskelijoiden, jotka eivät olleet osallistuneet ruotsin ylioppilaskokeeseen, osuus oli korkeampi kuin yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa keskimäärin, joten myös kielteisemmin suhtautuvat opiskelijat ovat halunneet saada äänensä kuuluviin. Jotta tutkimuksella voisi saada paremmin yleistettävissä olevia tuloksia, olisi tiedonhankinnan kanavaa syytä harkita. Esimerkiksi yhteistyössä yliopistojen kielikeskuksen kanssa voisi saada suuremman ja myös sattumanvaraisemmin valikoituneen vastaajajoukon.

Useissa motivaatitutkimuksissa (esim. Kantelinen 1995; Kantelinen & Kettunen 2004) on hyödynnetty asennetta mittaavan kyselylomakkeen lisäksi myös laadullista tutkimusmenetelmää haastattelun tai avointen kysymysten muodossa, ja tällä menetelmällä on saatu sekä tukea kvantitatiivisella menetelmällä saaduille tutkimustuloksille että lisätietoa ja selityksiä, joita pelkällä kyselytutkimuksella ei olisi tavoitettu. Mielenkiintoisia tutkimustuloksia on saatu myös haastatteleamalla opettajia ja tutkimalla heidän käsityksiään opiskelijoiden asenteista. Tämän tutkimuksen yhteydessä en tehnyt kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen annettujen vastausten laadullista analyysia. Vaikka avoimet kysymykset usein houkuttelevat vastaamatta jättämiseen (ks. Heikkilä 2010, 49), tähän kysymykseen vastasi peräti 149 opiskelijaa (80 % vastaajista), jotka kuvasivat ruotsin opiskelun herättämiä tunteita koko koulutuspolkunsa varrelta. Vastauksia ana-

lysoimalla olisi voinut saada paremmin opiskelijoiden oman äänen kuuluviin ja myös löytää uusia näkökulmia aiheeseen, sillä moni vastaajista nosti esiin esimerkiksi ruotsin kielen aseman ylläpitämisestä ja pakollisesta opiskelusta aiheutuvat kustannukset yhteiskunnalle. Mahdollisen jatkotutkimuksen parissa tällainen menetelmätrianguaatio voisi tulla kysymykseen syvennyttäessä aiheeseen entistä lähemmin.

Tutkimus herätti pohtimaan useita yhteiskuntaamme ja kielten opiskelun merkitykseen liittyviä seikkoja. Kielitaidon merkitys kasvaa jatkuvasti, sillä globalisoituvassa maailmassa korostuu tarve kieli- ja kulttuurirajat ylittävälle kaupankäynnille ja viestinnälle. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa on havahduttu siihen, ettei yksipuolinen kielitaito ja pelkkä englannin osaaminen enää riitä kansallisen kilpailukyvyn ylläpitämiseksi, vaan on suositeltavaa, että tämän päivän EU-kansalainen hallitsisi kolme eurooppalaista kieltä. (Williams ym. 2002, 504.) Suomessa huolensa eurooppalaisten kielten ja Lähi- ja Kaukoidän kasvavien kauppakielten taitajien pienestä osuudesta on ilmaissut Rönnerberg (2010), joka toteaa, että pakollisella ruotsin opiskelulla ”tuhlataan niin opiskelijoiden kuin opetuksen resursseja”. Keskustelunavausta voi pitää tervetulleena, sillä vaikka pakkoruotsi on perinteisesti herättänyt voimakkaita tunteita suomalaisissa, poliittinen keskustelu ruotsin kielen asemasta oli vuoden 2011 eduskuntavaaleihin ja Perussuomalaisten esiinmarssiin asti vähäistä (ks. Palviainen 2010b). Kun sivuutetaan pakkoruotsikeskustelua hallinneet kielteiset tunteisiin ja mielikuviin perustuvat kannanotot, on syytä pohtia, onko kaikkien suomalaisten ylipäättään tarpeellista osata ruotsia, vai johtaako pakollinen ruotsin opiskelu siihen, että Suomi jää esimerkiksi eurooppalaisessa yhteistyössä kielitaitoisempien maiden jalkoihin.

Uusia puolia käynnissä olevaan pakkoruotsikeskusteluun toi vuoden 2004 ylioppilaskoeuudistus, jonka johdosta on jouduttu pohtimaan myös, mikä merkitys on korkeakoulujen virkamiesruotsin kurssilla nyt ja tulevaisuudessa (ks. esim. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006; Palviainen 2011). Ruotsin opetus yliopistossa poikkeaa peruskoulun ja lukion opetuksen tavoitteista siten, että yleissivistävyyden sijaan tavoitteena on konkreettinen omalla alalla tarvittavien kielitaidon ja viestintävalmiuksien kehittäminen. Näin ollen virkamiesruotsin kurssilla voi sanoa olevan tärkeä rooli opiskelijan ammatillisen kielitaidon ja tulevan ruotsin kieleen asennoitumisen kannalta. Kuitenkin kurssin laajuus on hyvin rajallinen ja tutkimuksen kohteena olleissa yksiköissä vaihtelee kolmesta neljään opintopistettä, joten todellisuudessa kurssin aikana ei ole paljonkaan mahdollisuuksia vaikuttaa opiskelijoiden kielitaitoon tai asennoitumiseen ruotsin opiskelua kohtaan.

Hartikaisen (2003, 367, 376) haastatteleminen ruotsin opettajien mukaan monilla koulu-
laisilla ja opiskelijoilla on aiemmista ruotsin opiskelukokemuksista johtuva ”asenne-
vamma” tai ”ruotsipatoutumia”, joiden käsittelyyn ja purkamiseen menee esimerkiksi
toisen asteen koulutuksessa paljon aikaa. Koska opetuksen resurssit ovat vähäiset, kurs-
si usein päättyy juuri, kun opiskelija on alkanut avautua uudelleen ruotsin opiskelulle.
Todennäköisesti tilanne on samankaltainen myös korkeakouluopiskelijoiden kohdalla.
Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijoiden voi sanoa olevan yleisesti ottaen
jokseenkin motivoitumattomia ruotsin opiskeluun, eivätkä he koe virkamiesruotsin
kurssin olevan mielekäs sen enempää ammatillisen kielitaidon kuin käytännön viestintä-
taitojenkaan kannalta. Etenkin heikommin ruotsin ylioppilaskokeessa menestyneet
opiskelijat jättäisivät kurssin käymättä, jos se olisi vapaaehtoinen. Voiko kurssin siis
sanoa todellisuudessa olevan merkityksellinen kaksikielisessä viranomaisessa vaaditta-
van kielitaidon kannalta? Olisiko resursseja syytä kohdistaa niiden opiskelijoiden tar-
peisiin, jotka todella ovat suuntautumassa alalle tai tehtäviin, joissa vaaditaan ammatil-
lista ruotsi kielen hallintaa?

Tuotetaanko ruotsia siis epämotivoituneille opiskelijoille? Pitäisikö energiaa mie-
lueen suunnata muiden aineiden opiskeluun? Tämän tutkimuksen vastaajien joukos-
sa voimakkaimpana motivaation ulottuvuutena esiintyi omakohtainen kiinnostus ruotsin
kielen opiskeluun, eli opiskelijat kyllä pitävät ruotsin opiskelua yleisesti ottaen mielek-
käänä ja ovat halukkaita pitämään kielitaitoaan yllä. Kuitenkaan ruotsin taidosta ei näh-
ty olevan käytännön hyötyä työelämässä tai aidoissa viestintätilanteissa kaksikielisessä
Suomessa. Tulosten perusteella suurin haaste eivät siis ole kielteiset tunteet ruotsin kiel-
tä kohtaan tai ruotsin opiskelun pakollisuus, vaan se, ettei ruotsin opiskelusta koeta ole-
van käytännön hyötyä.

Kanadassa vastaavaan ongelmaan on ehdotettu ratkaisuksi, että laajempi sosiaalinen
ympäristö tuodaan lähemmin mukaan ranskan kielen opetukseen. Esimerkiksi vierailut
työelämässuilla voivat antaa oppilaille käsityksen ranskan kielen taidon konkreetti-
sista hyödyistä työelämässä. (Kissau 2006, 418.) Myös Suomessa ainakin kaksikielises-
sä Vaasassa yliopiston ruotsin opetuksessa on hyödynnetty ruotsinkielistä ympäristöä ja
kulttuuria muun muassa erilaisin opintokäyntein esimerkiksi yrityksiin ja seuraamalla
ruotsinkielistä mediaa ja yleisöluentoja. Täten opiskelijat pääsevät kokeilemaan kielitai-
toaan ja sen toimivuutta aidoissa viestintätilanteissa. (Vaasan yliopisto 2012, 22.) Täl-
lainen on toki mahdollista ainoastaan kaksikielisillä alueilla. Koska yksikielisillä suo-

menkielisillä alueilla konkreettisen ruotsin taidon tarpeen osoittaminen voi olla vaikeaa, oppilaiden motivoiminen on suuri haaste ruotsin opetuksen kehittämisessä.

Itse ruotsin opiskelukokemusten ulkopuolella kielteiset tunteet ruotsin kieltä ja sen opiskelua kohtaan ovat syvälle juurtuneita yhteiskunnassamme. Hartikaisen (2003, 377) mukaan osa peruskoululaisista tulee jo elämänsä ensimmäiselle ruotsin oppitunnille kielteisellä asenteella ja alhaisella motivaatiolla varustautuneena. Tästä huolestuneena Suomen ruotsinopettajat ry käynnisti 2000-luvun alussa *Fram med svenskan!* -projektin, jonka tavoitteena oli tukea ruotsin opettajia työssään ja motivoida opiskelijoita ruotsin opiskeluun kaikilla kouluasteilla (Buss 2004, 23). Tällaisen imagonkohotuksen mahdolliset tulokset tulevat näkymään vasta viiveellä. Arvioidessaan projektin tuloksia Takala (2005, 9) kiinnitti kuitenkin huomiota siihen, että projekti keskittyi ainoastaan ruotsin opettajiin ja opiskelijoihin eikä lainkaan ottanut huomioon vanhempia ja laajempaa yhteiskunnallista toimintaympäristöä. Julkisen keskustelun ollessa niinkin kiivasta ja kielteisistä kuin se on, ainoat käytännön vaikutusmahdollisuudet taitavat kuitenkin olla ruotsin opettajilla, joille on haaste toimia varsinaisen opetustyön ohella myös asennekasvat-tajina.

Entä kolikon toinen puoli ja maamme toisen kansalliskielen, suomen opiskelumotivaatio? Ruotsia äidinkielenään puhuvista lukiolaisista suomen vapaaehtoiseen ylioppilaskokeeseen osallistuu yhä yli 90 prosenttia (Opetusministeriö 2010, 8). Ruotsinkieliset pitävät suomen kielen taitoa tärkeänä tulevaisuutensa kannalta, mutta heidän suomen opiskelumotivaationsa ei ole kovinkaan korkea (Toropainen 2009, 152). Toisen kotimaisen kielen opiskelu näyttää siis olevan kummallekin kieliryhmälle pakkopullaa. Yhteiskuntamme kieli-ilmapiiiriä ja toisen kotimaisen kielen opiskelumotivaatiota olisikin mielenkiintoista tarkastella sekä enemmistö- että vähemmistökielen edustajien näkökulmasta. Olisiko koulutusta mahdollista kehittää niin, että maamme kaksikielisyyttä ei koettaisi taakkana? Keskusteluun on viime aikoina nostettu kaksikieliset koulut, joissa molemmille kieliryhmille annetaan opetusta sekä suomeksi että ruotsiksi (ks. Tainio & Harju-Luukkainen 2013). Aika näyttää, löytyisikö kaksikielisistä kouluista ratkaisu molempien kotimaisten kielten taidon yhteiskunnalliseen tarpeeseen vastaamiseen ja oppilaiden motivaation nostattamiseen kummankaan kieliryhmän omaa identiteettiä unoh-tamatta.

LÄHTEET

- Aalto, Pirjo (2003). Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat Suomen korkeakouluissa. Korkeakoulujen politiikat ja käytännöt. Occasional Paper 2a/2003. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. Saatavilla: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15458_ulkomaiset_tutkinto-opiskelijat.pdf. Lainattu 28.1.2013.
- Allardt, Erik (1997). Vårt land, vårt språk – Kahden kielen kansa. En attitydundersökning om det svenska i Finland. Suomalaisia asenteita ruotsin kieleen Suomessa. Finlandssvensk rapport nr 35. Helsinki: Svenska Finlands folkting.
- Buss, Martina (2004). Fram med svenskan! – positiva erfarenheter och en känsla av att lyckas. Sprogforum 29. S. 23–26. Saatavilla: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr29/Buss.pdf>. Lainattu 12.5.2013.
- Dörnyei, Zoltán (1994a). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78: 3. S. 273–283.
- Dörnyei, Zoltán (1994b). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal* 78: 4. S. 515–523.
- Dörnyei, Zoltán (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31. S. 117–135.
- Dörnyei, Zoltán (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning* 53: S1. S. 3–32.
- Elsinen, Raija & Taina Juurakko-Paavola (2006). Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. (2012). (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; kääntänyt Irma Huttunen & Hanna Jaakkola). 1.–5. painos. Council of Europe. Helsinki: Sanoma Pro.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R.C. & W.E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publisher.
- Haagensen, Bodil (2007). Dialogpedagogik och motivation. En fallstudie i svenska på universitetsnivå. *Acta Wasaensia*. Nr 174. Språkvetenskap 32. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Hartikainen, Virve (2003). Ruotsin opiskelu ja ruotsinopiskeluolosuhteet eräänä syynä oppilaiden ruotsikielteisyyteen. Teoksessa: Merja Koskela & Nina Pilke (toim.). *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLan vuosikirja 2003 / n:o 61*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa. S. 361–381.
- Heikkilä, Tarja (2010). Tilastollinen tutkimus. 7.–8. painos. Helsinki: Edita.

- Herberts, Kjell (1996). Språkklimatet i Finland – några empiriska iakttagelser. Teoksessa: Frank Horn (toim.). Svenska språkets ställning i Finland och finska språkets ställning i Sverige. Juridica Lapponica nr 14. Rovaniemi: Lapin yliopisto. S. 25–40.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (2004). Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- HS = Helsingin Sanomat (2013a). Kokoomusnuoret taas pakkoruotsin kimpussa. 9.3.2013, A14.
- HS = Helsingin Sanomat (2013b). Enemmistö poistaisi pakkoruotsin. 11.1.2013, A9.
- Hufvudstadsbladet (2013). Finländarna väljer svenska fram om ryska. 6.1.2013. Saatavilla: <http://hbl.fi/nyheter/2013-01-06/finlandarna-valjer-svenska-fram-om-ryska>. Lainattu 9.3.2013.
- Jaakola, Tiina & Mari Mäkinen (1994). Lukiolaisten suhtautuminen ruotsin kielen opiskeluun – asenteet ja motivaatio. Teoksessa: Kaarina Yli-Renko (toim.): Kielenopettaja oman työnsä tutkijana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 45. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. S. 175–212.
- Jakobson, Linda (2003). Kiinan ja Itä-Aasian merkitys Suomelle. Teoksessa: Tuovi Allén (toim.). Askelmerkit tulevaisuuteen. Suomi 2015-ohjelman loppuraportti. Sitran raportteja 34. Helsinki: Sitra. S. 22–34. Saatavilla: <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti34.pdf>. Lainattu 14.8.2011.
- Jauhojärvi-Koskelo, Camilla & Åsa Palviainen (2011). ”Jag studerar gärna svenska men är inte nöjd med det jag kan”. Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. Teoksessa: Taina Juurakko-Paavola & Åsa Palviainen (toim.). Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 81–102.
- Julkunen, Kyösti (1998). Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 70. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juurakko-Paavola, Taina (2009). Students’ Proficiency in Swedish and Their Motivation to Study Swedish at the Finnish Universities of Applied Sciences. Teoksessa: Ritva Kantelinen & Pirkko Pollari (toim.). Language Education and Lifelong Learning. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. S. 203–222.
- Juurakko-Paavola, Taina (2011). Yrkeshögskolestudenters kunskaper i svenska och motivation för att studera svenska. Teoksessa: Taina Juurakko-Paavola & Åsa Palviainen (toim.). Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 61–80.
- Juurakko-Paavola, Taina & Åsa Palviainen (toim.) (2011a). Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Juurakko-Paavola, Taina & Åsa Palviainen (2011b). *Svenskans plats i den finska utbildningen. Lagstiftning och utbildningssystem*. Teoksessa: Taina Juurakko-Paavola & Åsa Palviainen (toim.). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 9–22.
- Järvelä, Sanna & Markku Niemivirta (1997). Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. *Kasvatus* 28: 3. S. 221–231.
- Kansalliskieliselvitys (2011). Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011: 7. Saatavilla: <http://www.oph.fi/julkaisut/2011/kansalliskieliselvitys>. Lainattu 18.12.2012.
- Kantelin, Ritva (1995). Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 21. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kantelin, Ritva (2000). ”... ensimmäisen kerran pystyn sanomaan, että nautin ruotsin kielen opiskelusta!” Ruotsin kielen opiskelukokemuksia ammatillisessa koulutuksessa. *Kasvatus* 31: 4. S. 339–357.
- Kantelin, Ritva (2004a). Tutkimuskokonaisuuden tausta ja tarkoitus. Teoksessa: Ritva Kantelin & Sinikka Kettunen (toim.). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 15–17.
- Kantelin, Ritva (2004b). Ruotsin kielen opiskelumotivaation sisäiset ulottuvuudet eri kouluopiskelukonteksteissa: peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: Ritva Kantelin & Sinikka Kettunen (toim.). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 103–123.
- Kantelin, Ritva (2011). Kan yrkesstuderande svenska och vill de alls lära sig det? Teoksessa: Taina Juurakko-Paavola & Åsa Palviainen (toim.). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S.41–60.
- Kantelin, Ritva & Sinikka Kettunen (toim.) (2004). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kantelin, Ritva & Pirjo Varhimo (2000). Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: ”Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä!”. Teoksessa: Paula Kalaja, & Lea Nieminen (toim.). *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLan vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. S. 325–345.
- Karjalainen, Sinikka & Tuula Lehtonen (2005). Työnantajien näkemyksiä akateemisten ammattien kielitaitotarpeesta. Teoksessa: Sinikka Karjalainen & Tuula Lehtonen (toim.). *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida. Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana*. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005. Helsinki: Helsingin yliopisto. S. 127–163. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/17500>. Lainattu 15.5.2011.

- Kettunen, Sinikka (2004a). Taustaa ruotsin kielen opiskelumotivaation tarkastelulle Suomen koulutusjärjestelmässä. Teoksessa: Ritva Kantelinen & Sinikka Kettunen (toim.). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 18–31.
- Kettunen Sinikka (2004b). Ruotsin kielen opiskelumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: Ritva Kantelinen & Sinikka Kettunen (toim.). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 124–159.
- Kielilaki 6.6.2003/423.
- Kissau, Scott (2006). Gender Differences in Motivation to Learn French. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*. 62: 3. S. 401–422.
- Kouritzin, Sandra G., Nathalie A. Piquemal & Robert D. Renaud (2009). An International Comparison of Socially Constructed Language Learning Motivation and Beliefs. *Foreign Language Annals*. 42: 2. S. 287–317.
- Kuula, Arja (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kärkkäinen, Kaija (1993). Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? Teoksessa: Pirjo Linnakylä & Hannu Saari (toim.). Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 121–139.
- Kärkkäinen, Kaija, Satu Palola & Minna Tiainen (1993). Peruskoululaisten asennoituminen ruotsin kielen opiskeluun. Teoksessa: Viking Brunell & Pekka Kupari (toim.). Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 139–154.
- Laine, Eero (1977). Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja 17. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys.
- Laine, Eero (1978). Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja 21. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys.
- Laine, Eero (1987). *Affective Factors in Foreign Language Learning and Teaching: A Study of the "Filter"*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 6.6.2003/424.
- Lehtinen, Erno, Jorma Kuusinen & Marja Vauras (2007). *Kasvatuspsykologia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- McRae, Kenneth D. (2007). Toward language equality: four democracies compared. *International Journal of the Sociology of Language* 2007: 187/188. S. 13–34.
- Metsämuuronen, Jari (2009). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. 4. laitos. 1. painos. Helsinki: Methelp.

- Mustila, Eero T. (1990). Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nordqvist Palviainen, Åsa & Camilla Jauhojärvi-Koskela (2009). Mitt i brytpunkten: Finska universitetsstudenters åsikter om svenska. Teoksessa: Lotta Collin & Saara Haapamäki (toim.). Svenskan i Finland 11. Turku: Åbo Akademi. S. 125–133.
- Nummenmaa, Lauri (2011). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 3. Painos (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Opetusministeriö (2010). Ylioppilastutkinnon koevalinnat. Saatavilla: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/ylioppilastutkinto.html?lang=fi&extra_locale=fi. Lainattu 18.12.2012.
- Palviainen, Åsa (2010a). The Proficiency in Swedish and Finnish of Finnish Speaking University Students: Status and Directions for the Future. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 4: 1. S. 3–23.
- Palviainen, Åsa (2010b). Språkval och vägval – en valfråga 2011? Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Marraskuu 2010. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2010/>. Lainattu 17.8.2011.
- Palviainen, Åsa (2011). Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser. Magma-studie 3. Finlands svenska tankesmedja Magma. Saatavilla: <http://www.magma.fi/bjorn-sundell/frivillig-svenska-en-analys-av-de-utbildningsrelaterade-konsekvenserna>. Lainattu 7.2.2013.
- Papi, Matafa & Esmaeel Abdollahzadeh (2012). Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context. *Language Learning* 62:2. S. 571–594.
- Peltonen, Matti & Pekka Ruohotie (1992). Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Lainattu 18.12.2012.
- Rönberg, Risto (2010). Voisimmeko jo normaalista suhteemme ruotsin kieleen? Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Marraskuu 2010. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2010/>. Lainattu 13.9.2011.
- Sajavaara Anu (2000). Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ståhlberg, Perttu (2012). Kieltenopetus suurten haasteiden ja muutosten edessä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Lokakuu 2012. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2012/>. Lainattu 6.2.2013.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Svenskt i Finland (2003). Helsinki: Svenska Finlands folkting. Saatavilla: <http://www.folktinget.fi/Site//Widget/Editor/137/files/Svfin.pdf>. Lainattu 13.8.2011.

- Södergård, Annemarie (1999). Varför är svenska inte motiverande? Teoksessa: Päivi Pietilä & Olli-Pekka Salo (toim.). Multiple Languages – Multiple Perspectives. Texts on language teaching and linguistic research. AFinLa Yearbook 1999. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja 57. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. S. 252–257.
- Tainio, Liisa & Heidi Harju-Luukkainen (toim.) (2013). Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Takala, Sauli (2005). Utvärdering av projektet Fram med svenskan! Saatavilla: http://www.kulturfonden.net/upload/fram_med_svenskan_utv%C3%A4rderingsrapport.pdf. Lainattu 12.5.2013.
- Tampereen kaupunki (2012). Tampereen väestö 31.12.2011. Ikäryhmittäin ja osa-alueittain. Tampereen kaupungin Tietotuotannon ja laadunarvioinnin julkaisusarja B 11/2012. Saatavilla: <http://www.tampere.fi/tampereinfo/sanoinjakuvin/tilastotjatutkimukset/tiedotteetaihealueittain/vaestojamuuttoliike.html>. Lainattu 6.2.2013.
- Tilastokeskus (2012). Väestörakenne. 12.4.2012. Saatavilla: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestorakenne. Lainattu 18.12.2012.
- Tilastokeskus (2013). Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat. Koulutus / Yliopistokoulutus. Saatavilla: http://pxweb2.stat.fi/Database/StatFin/databasetree_fi.asp. Lainattu 17.1.2013.
- Toropainen, Outi (2009). Utvärdering av läroämnet finska i den grundläggande utbildningen. Inlärningsresultaten i finska enligt A-lärökursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009. Uppföljningsrapporter 2010: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Trost, Jan (2001). Enkätboken. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Tsai, Yea-Ru (2012). Investigating the Relationships among Cognitive Learning Styles, Motivation and Strategy Use in Reading English as a Foreign Language. International Journal of Business and Social Science 3: 13. S. 188–197.
- TUT = Tampereen teknillinen yliopisto (2011). Vuosikertomus 2011. Saatavilla: <http://www.tut.fi/fi/tietoa-yliopistosta/avainasiat/vuosikertomus/index.htm>. Lainattu 2.1.2013.
- TUT = Tampereen teknillinen yliopisto (2012). TTY – Opinto-opas 2012–2013 – Perus. Saatavilla: <http://www.tut.fi/wwwoppaat/opas2012-2013/perus/tutkinnot/index.html>. Lainattu 9.1.2013.
- Uotila, Sanna (2004). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta lukiossa. Teoksessa: Ritva Kantelinen & Sinikka Kettunen (toim.). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 53–60.
- UTA = Tampereen yliopisto (2012a). Opinto-opaat 2012–2013. Kielikeskus. Saatavilla: <https://www10.uta.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=6875&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2012>. Lainattu 17.12.2012.

- UTA = Tampereen yliopisto (2012b). Opiskelija-, opinto- ja tutkintotilastot. Saatavilla: <http://www.uta.fi/tilastot/opiskelu.htm>. Lainattu 24.1.2013.
- Vaasan yliopisto (2012). 2012–2013 Opinto-opas. Kielipalvelut. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavilla: http://www.uva.fi/fi/for/student/materials/handbooks/language_centre/kielipalvelut-yksikon-opinto-opas-lukuvuosi_2012-2013/. Lainattu 24.5.2013.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. 19.8.2004/794.
- Williams, Marion, Robert Burden & Ursula Lanvers (2002). French is the Language of Love and Stuff: student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*. 28: 4. S. 503–528.

LIITE. KYSELYLOMAKE

Hyvä opiskelija,

Olen Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikön opiskelija ja teen pro gradu -tutkimustani koskien tamperelaisten korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen opiskelumotivaatiota. Kerään tutkimusaineistoni tällä ruotsin opiskelumotivaatiota kartoittavalla kyselyllä.

Jos olet Tampereen yliopiston tai Tampereen teknillisen yliopiston perustutkinto-opiskelija ja ruotsin kielen kurssi kuuluu pakollisena toisen kotimaisen kielen opintojaksona tutkintovaatimuksiisi (et ole esimerkiksi ruotsin pääaineopiskelija ja olet saanut koulusivistyksesi suomen kielellä), vastaathan tähän lyhyeen kyselyyn. Vastaaminen tapahtuu täysin anonyymisti. Kysely sisältää taustatietojen kartoituksen ja neljä lyhyttä, asenneväittämiä sisältävää osiota, ja siihen vastaaminen vie noin 5–10 minuuttia.

Vastaukset käsitellään tutkimuksessa niin, ettei yksittäisiä henkilöitä ole mahdollista tunnistaa. Tutkimuksen päätyttyä aineisto hävitetään.

HUOM! Kysymykseen ruotsin ylioppilaskokeen tasosta (pitkä / lyhyt) voit valita pitkän, jos olet A-ruotsin kirjoittaja ja lyhyen, jos kirjoitit B-ruotsin. Lopussa olevaan kommenttikenttään voit halutessasi kommentoida vastaustasi.

Vastausaika päättyy 31.12. Mikäli sinulla on kysyttävää liittyen lomakkeeseen tai tutkimukseen, vastaan mielelläni (yhteystiedot alla).

Vastauksistasi on suuri apu – kiitos jo etukäteen!

Tiina Salonen

[sähköpostiosoite]

Olen suorittanut tutkintovaatimuksiin kuuluvan toisen kotimaisen kielen opintojakson

Kyllä

Ei

Suoritan parhaillaan

Olen saanut hyväksiluettua / suorittanut muulla tavalla

Lähipiiriini (perhe, ystävät, työtoverit) kuuluu ruotsinkielisiä henkilöitä

Kyllä

Ei

Vieraat kielet, joita olen opiskellut _____

Suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun 1/3

Seuraavat kolme sivua sisältävät väittämiä, jotka kartoittavat suhtautumista ruotsin kieleen ja sen opiskeluun. Valitse seuraavien väittämien kohdalla omaa mielipidettäsi parhaiten vastaava vaihtoehto.

Olen väitteen kanssa

1 täysin eri mieltä

2 jossain määrin eri mieltä

3 en eri enkä samaa mieltä

4 jossain määrin samaa mieltä

5 täysin samaa mieltä.

Suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun	1	2	3	4	5
1. Jos voisin valita, en suorittaisi tutkintooni ruotsin kursseja.					
2. Ruotsin kieli kiinnostaa minua ja haluan oppia sitä lisää.					
3. En koskaan puhu ruotsia suomenruotsalaisten tai ruotsalaisten kanssa.					
4. Hyvä työpaikan saamiseksi on tärkeä opiskella ruotsia.					
5. Ruotsin kielen opiskelun pitäisi olla vapaaehtoista peruskoulusta lähtien.					
6. Minun on tärkeä opiskella ruotsia, jotta voin seurata ja ymmärtää ruotsinkielistä mediaa (TV, lehdet, radio).					
7. Ruotsin opiskelu auttaa minua kehittämään omaa itseäni.					
8. Opiskelisin ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista.					
9. Minun on tärkeä opiskella ruotsia, jotta voin seurata ja ymmärtää oman alan ammatillista kirjallisuutta ja tutkimusta.					
10. Luen vapaa-ajallani ruotsinkielisiä kirjoja tai lehtiä.					
11. Ruotsin opiskelulla on merkitystä työpaikan saamisen kannalta.					

Suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun 2/3

Olen väitteen kanssa

1 täysin eri mieltä

2 jossain määrin eri mieltä

3 en eri enkä samaa mieltä

4 jossain määrin samaa mieltä

5 täysin samaa mieltä.

Suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun	1	2	3	4	5
12. Tutkintovaatimukseen kuuluva virkamiesruotsin kurssi on tärkeä, sillä opin kommunikoidaan ruotsiksi aidoissa tilanteissa.					
13. Ruotsin opiskelu on epämiellyttävää.					
14. Ruotsin opiskelu tukee oman itseni monipuolista kehittämistä.					
15. Tutkintovaatimukseen kuuluva virkamiesruotsin kurssi on tärkeä, sillä opin oman alan ammattisanaston ja kielenkäytön.					
16. Haluan oppia monia vieraita kieliä.					
17. Minun ei tarvitse osata ruotsia, jos osaan hyvin englantia.					
18. Haluan oppia ruotsia, sillä monet työnantajat vaativat ruotsin kielen taitoa.					
19. Ruotsin opiskelu tukee henkistä kehitystäni samalla tavalla kuin muutkin yleissivistävät opinnot.					
20. Haluan osata ruotsia, jotta voin kommunikoida ruotsiksi suomenruotsalaisten kanssa.					
21. Ruotsin kielen taidolla ei ole merkitystä työpaikan saamisen kannalta.					
22. Haluan osata ruotsia, jotta voin käyttää kieltä matkustaessani Ruotsiin.					

Suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun 3/3

Olen väitteen kanssa

1 täysin eri mieltä

2 jossain määrin eri mieltä

3 en eri enkä samaa mieltä

4 jossain määrin samaa mieltä

5 täysin samaa mieltä.

Suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun	1	2	3	4	5
23. Aion pitää omaehtoisesti yllä ruotsin kielen taitoani, kun olen päättänyt nykyiset opintoni.					
24. Olen tyytyväinen ruotsin kielen taitooni.					
25. En halua tutustua suomenruotsalaisiin.					
26. Ruotsin opiskelu on tärkeää, sillä voin tarvita ruotsin kielen taitoa tulevissa työtehtävissäni.					
27. Haluaisin enemmän kosketuksia ruotsalaisten tai suomenruotsalaisten kanssa.					
28. Haluan ylläpitää saavuttamani ruotsin kielen taidon jatkossakin.					
29. Ruotsin kielen opiskelulla on merkitystä jatkokoulutusedellytysteni parantamisen kannalta.					
30. Uskallan ilmaista itseäni ruotsiksi.					
31. Haluan oppia ruotsia, sillä ruotsin kielen taidosta voi olla minulle iloa ja hyötyä myös vapaa-aikanani.					
32. Pyrin hyödyntämään kaikki tilaisuudet käyttää ruotsin kielen taitojani aidoissa kommunikaatiotilanteissa myös vapaa-ajallani.					
33. Haluan haastaa itseäni opiskelemalla ruotsia.					
34. Välttelen tilanteita, joissa joudun puhumaan ruotsia.					

Suhtautumiseen vaikuttavat tekijät

Kyselyn viimeinen osio käsittelee tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet suhtautumiseen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun koko opiskelupolkusi varrella.

Missä määrin seuraavat tekijät mielestäsi vaikuttavat tai ovat vaikuttaneet suhtautumiseesi ruotsin kieleen ja sen opiskeluun? Valitse parhaiten omaa käsitystäsi kuvaava vaihtoehto.

Asia on vaikuttanut suhtautumiseeni

1 ei lainkaan

2 melko vähän

3 jonkun verran

4 melko paljon

5 erittäin paljon.

Suhtautumiseen vaikuttavat tekijät	Ei lain- kaan	Melko vähän	Jonkun verran	Melko paljon	Erittäin paljon
Ruotsin kielen yo-kokeen muuttuminen vapaaehtoiseksi					
Vanhempien mielipiteet					
Ystävien mielipiteet					
Julkinen keskustelu aiheesta (esim. uutiset, yleisönosastokirjoitukset, nettikeskustelut)					
Suorittamieni ruotsin opintojen opetusjärjestelyt ja opetuksen sisältö					
Ruotsin opettaja / opettajat					
Omat oppimistulokseni ruotsin kielessä					
Ruotsin kielen taidon tarve työelämässä					
Ruotsin kielen taidon tarve matkustaessa					
Suorittamieni ruotsin opintojen käytännölläisyys					
Opiskeltavien asioiden liiallinen helppous					
Opiskeltavien asioiden liiallinen vaikeus					

Kerro vielä lopuksi lyhyesti, minkälaisia ajatuksia ruotsin opiskelu on sinussa koulutuspolkusi varrella herättänyt.

Nyt olet kyselyn lopussa. Valitsemalla ”Seuraava” pääset lähettämään vastauksesi.

Kiitos vastauksistasi!